

Київський університет імені Бориса Грінченка
Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

КОВАЛЬСЬКИЙ РОМАН ІВАНОВИЧ

УДК 371.134:78

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
РОБОТИ В УЧНІВСЬКОМУ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОМУ КОЛЕКТИВІ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Р. І. Ковальський

Науковий керівник: **Олексюк Ольга Миколаївна,**
доктор педагогічних наук, професор

КИЇВ – 2018

АНОТАЦІЯ

Ковальський Р. І. Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, 2017.

ЗМІСТ АНОТАЦІЇ

У дисертаційному дослідженні висвітлено проблему формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до здійснення організаційно-творчої діяльності в учнівському інструментальному колективі; здійснено системний аналіз професійної підготовки такого фахівця; розглянуто специфічні особливості професійної діяльності керівника учнівського інструментального колективу; розроблено й експериментально перевірено технологію формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі, яка ґрунтується на інтеграції музично-теоретичних, психолого-педагогічних та професійно зорієнтованих дисциплін з урахуванням типології творчої індивідуальності керівника колективу; удосконалено концептуальні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі на основі досягнень сучасної педагогіки і психології мистецької освіти.

Аналіз наукових досліджень учених підтверджує, що сучасному вчителеві музичного мистецтва здійснюючи керівництво учнівським творчим колективом доводиться вирішувати завдання, які не мають попередніх аналогів, що вимагає від нього сформованості аналітичних, рефлексивних, перцептивних, комунікативних й інших умінь. З огляду на це постає беззаперечною потреба формування професійної готовності фахівця з глибокими знаннями із психології, педагогіки, історії музичного мистецтва й інших гуманітарних дисциплін.

Зазначено, що феномен підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до роботи з інструментальним колективом необхідно розглядати в діалектичній єдності проявів діяльнісного і особистісного, оскільки набуття спеціальних знань відбувається постійно. Інакше кажучи знання, навички удосконалення особистих якостей набувають відповідного рівня завдяки постійній дії як студента (суб'єкта впливу), так і групи викладачів, які здійснюють такий вплив чи певну взаємодію з ними.

Підкреслено, що формування професійної готовності вчителя музичного мистецтва, на основі міжпредметних зв'язків стає одним з пріоритетних напрямів у вищих мистецьких навчальних закладах і має бути спрямована передусім на індивідуальний розвиток студента, розкриття його музичних здібностей та реалізацію творчого потенціалу в цілому. Це є ще одним підтвердженням того, що методологічна і теоретична основа змісту фахової підготовки майбутнього вчителя обумовлена інтеграцією гуманітарних, психолого-педагогічних та спеціальних дисциплін.

Спираючись на з наукові дослідження зазначено, що готовність не просто сукупність якостей особистості, а певний рівень сформованості ціннісних орієнтацій, мотивів, вольових рис, теоретичних знань, що забезпечують інформаційну обізнаність і практичні уміння. Таким чином, можна зробити висновок про те, що готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до керування інструментальним колективом є результатом тривалої професійної підготовки фахівця у мистецькому навчальному закладі. Стосовно до парадигми педагогічної підтримки, що впливає з особистісно орієнтованої освіти, поняття «готовність» набуває наступного змісту: здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва в потрібний момент активізувати всі свої потенційні можливості і, спираючись на накопичені знання, уміння, приймати самостійні рішення в умовах ситуації та у відповідності з кінцевою метою діяльності.

Визначено й обґрунтовано критерії формування готовності вчителя музичного мистецтва до керування учнівським інструментальним колективом. Визначені групи критеріїв віддзеркалюють особливості мотиваційно-ціннісної, когнітивно-пізнавальної та діяльнісно-креативної сфер майбутнього вчителя

музики. Вони висвітлюють динаміку становлення зазначеного особистісного утворення у професійній діяльності через самопізнання та самооцінювання до створення та творчої реалізації індивідуальних стратегій набуття професійного досвіду у музично-педагогічній діяльності.

Результати констатувального експерименту підтвердили припущення про відсутність спрямування традиційної музично-педагогічної освіти на багатоаспектність майбутньої професійної діяльності, її системне бачення. Саме тому у фаховій підготовці увага акцентується на виконавській підготовці студентів, а окремі аспекти професійної діяльності (педагогічне спілкування та соціально-психологічні аспекти управлінської діяльності) не знаходять змістовного і процесуального опрацювання у навчальних програмах і дисциплінах.

На наше переконання, основною формою підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва може бути програма, в якій мав би синтезуватися комплекс педагогічних, психологічних, методичних музичних та інших знань, а також спеціально організована практика, в процесі якої інтенсифікується формування комплексу професійних знань та умінь.

Розроблена методика підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до роботи з учнівським інструментальним колективом перевірялася в ході формувального експерименту. Діагностику рівня сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва після проведення формувального експерименту здійснювали із застосуванням тих самих критеріїв, що й на констатувальному етапі дослідження, тобто її було спрямовано на визначення динаміки рівня розвитку мотиваційно-ціннісного, когнітивно-змістового та діяльнісно-творчого компонентів. Такий контроль уможливив порівняння результатів діагностичних зрізів на констатувальному та формувальному етапах експерименту, а також даних, здобутих у контрольних та експериментальних групах. Завдяки цьому ми отримали об'єктивну картину динаміки сформованості відповідних знань та особистісних якостей студентів у результаті застосування експериментальної методики навчання.

Результативність експерименту ми визначали, ретельно аналізуючи, як

студенти реалізують психолого-педагогічні завдання, вивчаючи професійну діяльність студентів експериментальної групи у період практики, яка передбачала виконання основних функцій готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі, а також їхні усні і письмові відповіді.

В експериментальній групі студентів удосконалення їхньої професійної підготовки забезпечувалося завдяки набуттю психолого-педагогічних, методичних, спеціальних знань і умінь, пов'язаних як із специфікою керування учнівським інструментальним колективом так і роботою в школі і відбувалося протягом усього експерименту, причому із залученням студентів до практичної діяльності починаючи з першого курсу. Таким чином, студенти експериментальної групи вже на початковій фазі експерименту намагалися зрозуміти специфіку майбутньої музично-педагогічної діяльності.

У контрольній групі, в якій підготовка студентів не спрямовувалася на вивчення особливостей діяльності вчителя музичного мистецтва, а націлювалася на опанування загальних методичних основ професійної діяльності з творчими колективами, динаміка формування педагогічної орієнтації на музично-педагогічну діяльність була значно нижчою, ніж в експериментальній групі.

Результати експерименту показали зміни показників у студентів експериментальної групи – вміння виділяти головне у музичних творах. Перевірці підлягало вміння виділяти провідні ознаки в інструментальному творі та складні місця для виконання. До експерименту провідні ознаки виділяли 12% студентів експериментальної та 14% контрольної груп, менше половини визначали у творах складні місця для виконання (39% та 41% студентів). Після експерименту результати експериментальної групи значно відрізнялися (57%; 88%;), на відміну від контрольної, результати якої підвищилися на незначний відсоток (18%; 52%). Слід відзначити і спроможність студентів експериментальної групи висловлювати власні, не позбавлені смислу, судження про інструментальні твори твори.

Перевірці також підлягали сформованість умінь у студентів віднаходити певні суперечності в керуванні творчим колективом, альтернативність мислення, оригінальність вирішення завдань, гнучкість мислення. Це дало змогу після

встановлення початкових результатів здійснити індивідуалізацію підготовки майбутніх учителів музики.

Після проведення формувального експерименту, у ході якого використовувалася відповідна методика, відбулося підвищення професійних умінь саме за цими параметрами в студентів експериментальних груп (14%; 29%; 31%; 26%). Таким чином перевірка результатів підтвердила доцільність використання пропонованої методики.

Дослідження студентів експериментальної групи розкрило певні зміни за показниками особистісного розвитку (перевірка знань способів самодослідження індивідуальності та засобів професійного саморозвитку) завдяки застосуванню методів складання автобіографії професійного зростання. Такий підхід підтвердив припущення, що формування й розвиток Я-концепції професіонала сприяє професійній рефлексії, зростанню усвідомленого професійного вибору і має починатися з вивчення особистісних якостей та самовизначення майбутнього фахівця.

Більшість студентів експериментальної групи відчувала потребу в самодіагностуванні та вивченні особистісних і професійних властивостей. Студенти експериментальної групи, на відміну від студентів контрольної, більшість яких показали значно нижчі результати, за показниками суб'єктного зростання, почали розуміти необхідність самостійного ствердження власної індивідуальності. Перевірка студентів контрольної групи показала в цілому низький рівень прагнення до творчої самореалізації, певну невизначеність у виявленні специфічних рис власної індивідуальності в ході музично-педагогічної підготовки.

Реалізація створеного програмно-методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва сприяла підвищенню рівня їхніх професійних знань, умінь та особистісних якостей, загальнокультурного рівня й духовного зростання. Теоретично розроблені та впроваджені дисертантом програми навчальних курсів і спецкурсів „Методика роботи з учнівським інструментальним колективом”, забезпечення їх навчальними посібниками розвинули професійні якості студентів, розширили їхній тезаурус, сформували

уявлення про шкільну музичну творчість та спонукали до удосконалення комунікативних знань. Результати формувального експерименту засвідчили, що запропонована методика формування готовності є гуманістично-орієнтованою та ефективною, сприяє поліпшенню якості музично-педагогічної підготовки студентів.

Доведено, що методика формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва має ґрунтуватися на інтеграції та індивідуалізації; вони забезпечують якісне поєднання дисциплін різних навчальних циклів (культурологічного, психолого-педагогічного, спеціального, музично-теоретичного), сприяють розвитку творчого мислення студентів, поглибленню їхніх знань, становленню системи гуманних цінностей особистості, а також формують їхню професійну самосвідомість, що знаходить відображення у розвитку мотивації до професії, розвитку рефлексивності як системоутворюючої професійної якості вчителя.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше: здійснено системний аналіз технології формування готовності майбутнього вчителя музики до організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі в умовах вищого мистецького навчального закладу, що дало можливість розкрити сутність цього феномена як цілісного педагогічного явища; розкрито педагогічні характеристики вчителя музики, в основу яких покладена поліфункціональна творча діяльність (конструктивна, комунікативна, художньо-творча), з урахуванням структури, змісту, призначення та сучасних умов функціонування учнівського інструментального колективу; визначено компонентну структуру, критерії та рівні сформованості готовності майбутніх учителів музики до організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі; розроблено й експериментально перевірено технологію формування готовності майбутнього вчителя музики до організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі, яка ґрунтується на інтеграції музично-теоретичних, психолого-педагогічних та професійно орієнтованих дисциплін з урахуванням типології творчої індивідуальності керівника колективу.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що сформульовані в ньому теоретичні положення та одержані експериментальні дані ефективно впроваджені у навчально-виховний процес вищих мистецьких навчальних закладів. Розроблена методика може застосовуватись при викладанні курсу „Методика роботи з інструментальним колективом”, читанні курсів „Основи педагогічної майстерності», спецкурсу «Музичної педагогіки», проведенні спецсемініарів з проблем удосконалення форм і методів керування різноманітними інструментальними колективами.

Ключові слова: готовність, учнівський інструментальний колектив, учитель музичного мистецтва, методика, організаційно-педагогічні умови.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації

1. Ковальський Р.І. Напрями вдосконалення підготовки майбутнього вчителя музики до керування учнівським естрадно-інструментальним колективом / Р.І.Ковальський // Нова педагогічна думка: наук. метод. журнал РОППО. – Рівне. – 2014. – №2 – С.96-99.

2. Ковальський Р.І. Сутність професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва / Р.І.Ковальський // Нова педагогічна думка: наук. метод. журнал РОППО. – Рівне. 2015. – № 3 (83). – С. 98-102.

3. Ковальський Р.М. Розвиток професійної рефлексії майбутніх керівників інструментальних колективів / Р.І.Ковальський // Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський 21(2-2016) – С. 64-68

4. Ковальський Р.І. Професійна діяльність керівника учнівського інструментального колективу як педагогічна проблема. / Р.І.Ковальський // Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський. 2017. Випуск 23 (2-2017). – С. 44-49.

5. Ковальський Р.І. Критерії та рівнева характеристика готовності майбутніх учителів музики до керування шкільним естрадно-інструментальним колективом / Р.І.Ковальський // Педагогічний процес: теорія і практика. Науковий журнал Київський університет імені Бориса Грінчека. – Випуск 4(55) С.30-35

Праці апробаційного характеру

7. Ковальський Р.І. Теоритичні основи готовності студентів до керування естрадно-інструментальним колективом / Р.І.Ковальський // Матеріали II міжнародної науково-практичної конференції «Теоретико-методичні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи» та Всеукраїнського науково-методичного семінару. С.75-77.

8. Ковальський Р.І. Специфіка професійної діяльності керівника учнівського естрадно-інструментального колективу / Р.І.Ковальський // Історія становлення та перспективи розвитку духової музики в контексті національної культури України та зарубіжжя. Збірник матеріалів VI-ої Міжнародної науково-практичної конференції 9-12 квітня 2014 року. – С. 38-41.

9. Ковальський Р.І. Музично виконавська діяльність у структурі підготовки майбутнього вчителя музики / Р.І.Ковальський // Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції Мукчево 2016р. С. 53-55.

10. Ковальський Р.І. Інтеграція дисциплін у поліфункціональній творчій діяльності майбутнього вчителя музики / Р.І.Ковальський // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції 14-15 квітня 2016 року м.Київ. С.577-585.

11. Ковальський Р.І. Розвиток професійної рефлексії у майбутніх керівників естрадно-інструментальних колективів / Р.І.Ковальський // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції 16-17 жовтня 2014 року м.Київ. – С.614-621

12. Ковальський Р.І. Керування естрадним оркестром як педагогічна проблема / Р.І.Ковальський // Актуальні проблеми психології та міжособистісних взаємин Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції. Кам'янець-

Подільський національний університет імені Івана Огієнка Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України С.172-174.

13. Ковальський Р.І. Напрями підготовки майбутнього вчителя музики до керування учнівським естрадно-інструментальним колективом / Р.І.Ковальський // Духовність особистості в системі мистецької освіти. – Київський університет імені Бориса Грінченка Збірник праць наукової школи доктора педагогічних наук, професора О. М. Олексюк. Київ 2015. С.183-192.

14. Ковальський Р.І. Педагогічний концепт підготовки керівника учнівського естрадно-інструментального колективу / Р. І. Ковальський // Духовність особистості в системі мистецької освіти. Збірник праць наукової школи доктора педагогічних наук, професора О. М. Олексюк. Київський університет імені Бориса Грінченка. – Київ 2018. Випуск 3.

15. Ковальський Р.І. Характерні особливості роботи з естрадно-інструментальним колективом. Методичні рекомендації. Кам'янець-Подільський 2016.

ANNOTATION

Kovalsky R.I. The readiness formation of a future teacher of musical art for the organizational and pedagogical work in a student instrumental group. – Qualifying scientific work as a manuscript.

Thesis for a candidate degree (Ph.D) in specialty 13.00.04 – «Theory and Methods of Professional Education» (Pedagogical Sciences). – Boris Grinchenko Kiev University, Kiev, 2018.

A problem of the readiness formation of a future teacher of musical art for the organizational and creative activity in a student instrumental group is covered in the thesis research; system analysis of the professional training of such a specialist is done; specific peculiarities of the professional activity of a school instrumental group leader are studied; the technology of the readiness formation of a future teacher of music for the organizational and pedagogical work in a student instrumental group that is based on the integration of musical and theoretical, psychological and pedagogical, professionally

oriented disciplines with due regard to the typology of a group leader's creative manner is developed and experimentally verified; conceptual foundations of the professional training of future teachers of musical art for the organizational and pedagogical work in a student instrumental group on the basis of modern education and psychology of art education are improved.

The analysis of scientific researches confirms that a modern teacher of music while leading a student on-stage performance group has to solve the tasks that do not have previous analogues. It demands analytical, reflexive, perceptive, communicative and other skills. Taking this fact into account the unconditional need of the professional readiness formation of a specialist with profound knowledge in psychology, education, history of musical art and other humanities arises.

It is stated that one need to regard the phenomenon of the readiness of a future teacher of music for the work with an instrumental group in the dialectical unity of displays of active and personal as the specific knowledge acquisition happens daily. In other words, the attainments of personal qualities improvement become of a proper level thanks to the constant activity of a student (a subject of influence) as well as a group of teachers who make such influence or certain interaction with them.

It is underlined that the formation of the professional readiness of a musical art teacher on the basis of interdisciplinary relationships becomes one of priority areas at higher art educational establishments and has to be focused initially on the individual student's development, the revealing of his or her musical skills and the creative potential realization in the whole. It is one more confirmation that the methodological and theoretical basis of the content of a teacher of music professional training is determined by the integration of the humanities, psychological, pedagogical and specialty disciplines.

Proceeding from scientific researches it is stated that the readiness is not simply the summation of personal qualities but it is a certain level of the formation of the system of values, motives, willfulness, theoretical knowledge that provide the informative awareness and practical skills. Therefore, an inference should be drawn that the readiness of a future teacher of music to lead an instrumental group is the result of the lasting professional training at an art educational establishment. According to the paradigm of

pedagogical support due to the student-centered education the term “preparedness» acquires the following meaning: the capacity of a future teacher of music to activate all his or her potential capabilities when it is needed and resting on the best practices and skills to take independent decisions in the conditions of a situation and according to the final goal of activity.

The criteria for the readiness formation of a teacher of musical art for leading a school instrumental group are studied and substantiated. The defined groups of criteria reflect the peculiarities of motivational and values-oriented, cognitive and informative, activity-oriented and creative areas of a future teacher of music. They cover the dynamics of the generation of the mentioned personal formation in professional activity through self-exploration and self-rating till the generation and creative realization of musical and educational activities.

The results of the summative assessment have confirmed the supposition about the absence of the traditional musical and pedagogical education drive to the multiaspectology of the future professional activity, its systematic vision. That is why attention is paid to performance training in students’ professional training and certain aspects of professional activity (teacher’s communication, social and psychological aspects of activity management) do not have meaningful and procedural survey in course programs and disciplines.

In our view the main form of the training of future teachers of music may be a program where a complex of pedagogical, psychological, methodological, musical and other knowledge would have to be synthesized and also practice organized purposely during which the formation of professional skills and knowledge becomes more intense.

The developed training methodology for a future teacher of music for the work with a student instrumental group was being tested during the formative assessment. After the formative assessment had been done the diagnostics of the readiness formation level of future teachers of musical art was conducted with the use of the same criteria as during the summative part of the research, which is to say it was aimed at the definition of the dynamics of the development level of motivational and values component, cognitive and creative components. Such a control made it possible to compare the results of the assessments on summative and formative stages of the experiment and also data gained

in the reference and experimental groups. Thereby we have gained the objective vision of the dynamics of formation of students' appropriate knowledge and personal qualities as a result of the use of the experimental training methodology.

We have defined the experiment productivity thoroughly analyzing the way the students solve psychological and pedagogical tasks studying the professional activity of the students of the experimental group during practical period that anticipated the performance of basic functions of readiness of a future teacher of musical art for the organizational and pedagogical work with a school instrumental group and also their oral and written answers.

In the experimental students' group the improvement of their professional training was provided thanks to the acquisition of psychological and pedagogical, methodological, specialty knowledge and skills dealing with the peculiarities of a school instrumental group leading as well as working at school and it was taking place during the whole experiment along with the attraction of students to the practical activity starting from the first year of studying.

Therefore the students of the experimental group were trying to understand the peculiarities of future musical and pedagogical activity at the beginning already.

In the reference group where half of the students were not aimed at the studying the activity peculiarities of a teacher of musical art and were aimed at studying general methodological basis of professional activity with on-stage performance groups the dynamics of formation of pedagogical orientation at musical and pedagogical activity was much lower than in the experimental group.

The experiment results have shown measurement changes in the experimental group – the ability to identify the essentials in musical compositions. The efficiency to indicate main features in an instrumental work and difficult for performance parts was subjected to inspection. Before the experiment 12 % of the students of the experimental group and 14 % of the students of the reference group identified main features, less than a half identified difficult parts in the works (39 % and 41% of the students). After the experiment the results of the experimental group were much different (57 %; 88 %), by contrast, the results of the reference group enhanced in percentage insignificantly (18 %;

52 %). The ability of the experimental group students to exercise their own judgments dealing with instrumental works and having something of a point should be noted.

The students' skills formedness to find certain inconsistencies in the leading of a performance group, alternativeness of thinking, singularity of problem-solving, mental flexibility were also subjected to inspection. It gave the opportunity to make the individualization of the future teachers of music training after the determination of the initial results.

After the formative assessment had been conducted during which the appropriate methodology was being used the professional skills enhancement took place in the experimental groups according to these criteria (14 %; 29 %; 31%; 26 %). Therefore the testing of the results has proved the relevance of the use of the suggested method.

The research of the students of the experimental group has revealed certain changes in indicators of personal development (the testing of knowledge dealing with the ways of individuality's self-study and means of professional self-development) due to the implementation of methods dealing with the composing of the autobiography of professional enhancement. Such an approach confirmed the assumption that the generating and the development of an expert's self-identity facilitate the professional self-analysis, the enhancement of the conscious professional choice and have to begin with the study of personal qualities and self-determination of a future specialist.

The majority of the students of the experimental group felt the need in self-diagnosis and studying personal and professional qualities. The students of the experimental group unlike those of the reference group (the majority of which showed much lower results in accordance with the indicators of subjective growth) began to understand the necessity of the self-maintained confirmation of their individuality. The testing of the reference group students showed low level of their aiming for the artistic self-realization, some uncertainty in detecting specific features of their own individuality during the musical and pedagogical training.

The realization of the produced courseware and methodological support for future teachers of musical art promoted the enhancement of the level of their professional knowledge, skills and personal qualities, cultural advancement and spiritual growth. The programs for educational courses and specialty courses "The methodology of work with

a school instrumental group» are theoretically developed and implemented by the dissertator, being provided with training aids they have developed the students' professional skills, broadened their thesaurus, formed the idea about school musical creativity and actuated to improve communicative knowledge. The results of the formative assessment have shown that the suggested methodology of the readiness formation is humanistic-oriented and efficient, promotes the enhancement of the quality of musical and pedagogical training of students.

It is proved that the methodology of the readiness formation of future teachers of musical art has to be based on the integration and individualization; they provide an efficient combination of the disciplines of different training divisions (culture, psychological and pedagogical, specialty, musical and theoretical), promote the development of students' creative thinking, profoundness of their knowledge, the development of a system of a personality's humane values and also they form their professional self-awareness that finds its reflection in the professional motivation development, reflectivity development as a system-forming professional quality of a teacher.

The scientific novelty of the study is as follows: first, the system analysis of the technology of the readiness formation of a future teacher of music for the organizational and pedagogical work in a student instrumental group at a higher art educational establishment has been done which enabled to explore that phenomenon as a whole pedagogical thing; the pedagogical characteristics of a teacher of music have been revealed on which the multifunctional creative activity is founded (constructive, communicative, artistic) with taking into account the structure, content, assignment and modern conditions of the functioning of a student instrumental group; the component structure, criteria and levels of the readiness formation of future teachers of music for the organizational and pedagogical work in a student instrumental group have been defined; the technology of the readiness formation of future teachers of music for the organizational and pedagogical work in a student instrumental group that is based on the integration of musical and theoretical, psychological and pedagogical, profession-oriented disciplines with due account for the typology of the creative manner of a group leader has been developed and experimentally verified.

The practical significance of the study is as follows: the theoretical statements have been defined and the derived experimental data have been implemented efficiently into teaching and educational process of some higher art educational establishments. The developed methodology can be used for teaching the following courses “The methodology of work with an instrumental group», «Introduction to the art of teaching», a specialty course «Musical pedagogy», specialty seminars dealing with the improvement of forms and methods of leading various instrumental groups.

Key words: preparedness, a school instrumental group, a teacher of musical art, methodology, organizational and pedagogical conditions.

Spysok publikacij zdobuvacha

Naukovi praci, v jakykh opublikovani osnovni naukovi rezuljtaty dysertaciji

Statti u fakhovykh vydannjakh

Kovalskyi R. I. Kryterii ta rivneva kharakterystyka hotovnosti maibutnikh uchyteliv muzyky do keruvannia shkilnym estradno-instrumentalnym kolektyvom / R. I. Kovalskyi // Pedahohichni protses: teoriia i praktyka. Naukovyi zhurnal Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrincheka. – Vypusk 4(55) S.30-35.

2. Kovalskyi R.I. Napriamy vdoskonalennia pidhotovky maibutnoho vchytelia muzyky do keruvannia uchnivskym estradno-instrumentalnym kolektyvom / R. I. Kovalskyi // Nova pedahohichna dumka: nauk. metod. zhurnal ROIPPO. – Rivne. – 2014. – №2 – S.96-99.

3. Kovalskyi R. I. Sutnist profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva / R. I. Kovalskyi // Nova pedahohichna dumka: nauk. metod. zhurnal ROIPPO. – Rivne. 2015. – № 3 (83). – S. 98-102.

4. Kovalskyi R. I. Rozvytok profesiinoi refleksii maibutnikh kerivnykiv instrumentalnykh kolektyviv / R. I. Kovalskyi // Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka: zb. nauk. prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. – Kamianets-Podilskyi 21(2-2016) – S. 64-68

5. Kovalskyi R. I. Profesiina diialnist kerivnyka uchnivskoho instrumentalnoho kolektyvu yak pedahohichna problema / R.I.Kovalskyi // Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu

imeni Ivana Ohienka; Instytut pedagogiki NAPN Ukrainy. – Kamianets-Podilskyi. Vypusk 23 (2-2017). – S. 44-49.

6. Roman Kowalski Doskonalenie szkolenia przyszłego nauczyciela muzyki do zarządzania różnorodnością uczniów i zespołem instrumentalnym / Sacrum s element narodowy w muzyce Wojciecha Ksłara / Uniwersytet Rzeszowski. 2017. P. 264-273.

7. Kovalskyi R. I. Napriamy pidhotovky maibutnoho vchytelia muzyky do keruvannia uchnivskym estradno-instrumentalnym kolektyvom / R.I.Kovalskyi // Dukhovnist osobystosti v systemi mystetskoï osvity. – Kyivskyi universytet imeni Borysa Hrinchenka Zbirnyk prats naukovoï shkoly doktora pedahohichnykh nauk, profesora O.M. Oleksiuk. Kyiv 2015. – S.183-190.

8. Kovalskyi R. I. Pedahohichnyi kontsept pidhotovky kerivnyka uchnivskoho estradno-instrumentalnoho kolektyvu / R.I.Kovalskyi // Dukhovnist osobystosti v systemi mystetskoï osvity. Zbirnyk prats naukovoï shkoly doktora pedahohichnykh nauk, profesora O.M. Oleksiuk. Kyivskyi universytet imeni Borysa Hrinchenka. – Kyiv, 2018. S.110-118.Vypusk 3.

Pratsi aprobatyinoho kharakteru

9. Kovalskyi R. I. Teorytychni osnovy hotovnosti studentiv do keruvannia estradno-instrumentalnym kolektyvom / R.I.Kovalskyi // Materialy II mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Teoretyko-metodychni aspekty mystetskoï osvity: zdobutky, problemy ta perspektyvy» (m.Uman, 27 lystopada 2015 r.) / Umanskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet im. Pavla Tychyny. Uman, 2015. - S.75-77.

9. Kovalskyi R. I. Spetsyfika profesiinoï diialnosti kerivnyka uchnivskoho estradno-instrumentalnoho kolektyvu / R.I.Kovalskyi // Istoriia stanovlennia ta perspektyvy rozvytku dukhovoï muzyky v konteksti natsionalnoi kultury Ukrainy ta zarubizhzhia. Zbirnyk materialiv VI-oï Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii 9-12 kvitnia 2014 roku. Rivne, 2014. – S. 38-41.

10. Kovalskyi R. I. Muzychno vykonavska diialnist u strukturi pidhotovky maibutnoho vchytelia muzyky / R. I. Kovalskyi // Mystetska osvita v yevropeiskomu sotsiokulturnomu prostori XXI stolittia. Materialy V Vseukrainskoï naukovo-

praktychnoi konferentsii Mukachivskoho derzhavnoho universytetu. Mukchevo, 2016r. – S. 53-55.

11. Kovalskyi R.I. Intehratsiia dystsyplin u polifunktsionalnii tvorchii diialnosti maibutnoho vchytelia muzyky / R. I. Kovalskyi // Profesiina mystetska osvita i khudozhnia kultura: vyklyky XXI stolittia. Materialy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii 14-15 kvitnia 2016 roku. Universytet imeni Borysa Hrinchenka. m. Kyiv. S.577-585.

12. Kovalskyi R. I. Rozvytok profesiinoi refleksii u maibutnikh kerivnykiv estradno-instrumentalnykh kolektyviv / R.I.Kovalskyi // Profesiina mystetska osvita i khudozhnia kultura: vyklyky XXI stolittia. Materialy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Universytet imeni Borysa Hrinchenka. m. Kyiv.16-17 zhovtnia 2014 roku m. Kyiv. – S.614-621

13. Kovalskyi R. I. Keruvannia estradnym orkestrom yak pedahohichna problema / R. I. Kovalskyi // Aktualni problemy psykholohii ta mizhosobystisnykh vzaiemyn Materialy IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii 22-23 travnia 2012 r.. Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka; Instytut psykholohii im. H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Kamianets-Podilskyi, 2012 – S.172-174.

14. Kovalskyi R. I. Kharakterni osoblyvosti roboty z estradno-instrumentalnym kolektyvom. Methodychni rekomendatsii. Kamianets-Podilskyi 2017. – 32 s.

ЗМІСТ

ВСТУП	21
I. РОЗДІЛ. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ДІЯЛЬНОСТІ В УЧНІВСЬКОМУ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОМУ КОЛЕКТИВІ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА	28
1.1. Характеристика системоутворюючих понять проблеми дослідження.....	28
1.2. Специфіка організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі.....	45
1.3 Структурні компоненти готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи в учнівському інструментальному колективі	68
Висновки до першого розділу	91
II РОЗДІЛ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО КЕРУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИМ КОЛЕКТИВОМ	93
2.1 Діагностика сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до керування учнівським інструментальним колективом....	93
2.2. Принципи і підходи професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	117
2.3 Обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в учнівському інструментальному колективі.....	135
Висновки до другого розділу.....	143
III РОЗДІЛ. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ В УЧНІВСЬКОМУ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОМУ КОЛЕКТИВІ.....	145
3.1 Методика та етапи формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи в учнівському інструментальному колективі.....	145

3.2 Результати дослідно-експериментальної роботи.....	169
Висновки до третього розділу.....	189
ВИСНОВКИ	191
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	193
ДОДАТКИ	217

ВСТУП

Актуальність теми. Соціально-економічні зміни в Україні, демократизація, гуманізація та реформування освітньої галузі актуалізують проблему підготовки фахівців мистецької сфери, оскільки саме вони відіграють провідну роль у формуванні культурних цінностей, духовного та інтелектуального потенціалу країни. За умов упровадження багаторівневої освіти у вищих мистецьких навчальних закладах особливої актуальності набуває проблема готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації та керівництва інструментальними колективами та забезпечення належного творчого середовища в шкільному освітньому просторі. Доцільність дослідження такої проблеми підтверджено державним курсом України на реформування шкільної освіти, а саме створення освітнього простору шляхом інтегрування інноваційних технологій в загальну професійну підготовку вчителя музичного мистецтва.

Процес підготовки майбутніх педагогів музичного мистецтва на сьогодні регламентовано Законами України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, у «Концептуальних засадах реформування середньої освіти (Концепція нової української школи)» (2013) та іншими нормативними документами.

Посилення значущості проблем фахового рівня, педагогічної компетентності в теорії і практиці підготовки студентів у вищих мистецьких навчальних закладах зумовлене усвідомленням очевидності того, що організувати інструментальний колектив, керувати його творчим процесом може тільки той фахівець, який уособлює особистісні якості педагога, організатора, вихователя та духовного наставника.

З огляду на це перед мистецькими закладами постає важливе завдання підготовки фахівців, здатних до творчої діяльності в руслі сучасного розвитку освіти.

Проблема професійної підготовки у різний час була предметом багатоаспектного осмислення. Йдеться про такі її аспекти, як: філософія освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Огнев'юк); формування педагогічної майстерності (І.Зязюн, Л.Кондрашова, В.Семиченко, В.Сухомлинський);

професійна компетентність учителів (Н. Бібік, О.Овчарук, О. Олексюк, О. Пометун, С. Сисоєва, Л. Хоружа); готовність до педагогічної діяльності (А. Олексюк, В. Бондар, М. Євтух, Н. Кузьміна, С. Сисоєва) тощо.

Сучасну теорію мистецької освіти становлять студії вітчизняних і зарубіжних учених із проблем підготовки педагогів-музикантів (О. Дем'янчук, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.); компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва (Т. Агейкіна-Старченко, К. Кабриль, М. Михаськова, О. Рибніков, А. Круз (A. Kruse), Е. Скот (E. Scott), Л. Торнтон (L Thornton) та ін.); професійної підготовки майбутніх учителів до музично-педагогічної діяльності (А. Болгарський, Т. Жигінас, Н. Мозгальова, О. Плохотнюк, Е. Рольфс (E. Rohlfs), Р. Рольфс (R. Rohlfs), Р. Томас (R. Thomas), Дж. Фінні (J. Finney) та ін.); мистецької діяльності вчителя в загальноосвітніх навчальних закладах (Л. Масол, К. Сергєєва, Л. Хлебнікова та ін.), досконалення професійно-особистісних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва (А. Растрігіна, С. Соломаха та ін.).

У контексті пропонованого дослідження заслуговують на особливу увагу праці, присвячені проблематиці педагогічного керівництва музичними інструментальними колективами, як-от: вокально-інструментальним ансамблем (Б.Брилін, Н.Коваленко, М.Лисенко); народно-інструментальним ансамблем (А. Болгарський); дитячим духовим оркестровим колективом (О. Неженський, Я. Сверлюк); учнівським музичним колективом (В. Лапченко, В. Лебедєв, І. Маринін, Л. Паньків, Т. Пляченко); аматорським естрадним оркестром і ансамблем (О. Большаков, В. Коновалов, В. Кузнєцов).

Аналіз проведених досліджень показав, що проблема формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організаційно-педагогічної роботи в інструментальному колективі не позбавлена низки суперечностей, що виникли між:

– потребою суспільства у прищепленні учням естетичних цінностей, їхнього духовного збагачення та недостатньою професійною готовністю вчителів музичного мистецтва до вирішення назрілих проблем;

– підвищеним інтересом учнів до інструментального виконавства, виховання й розвитку навичок колективної творчості та недостатньою професійною підготовкою майбутніх учителів музичного мистецтва до організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі;

– постійним зростанням вимог до професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва та недостатнім науково-методичним забезпеченням їхньої підготовки у закладах вищої освіти.

Зважаючи на об'єктивну потребу підготовки конкурентоспроможних фахівців колективного виконавства, актуальність формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до керування інструментальним колективом і на ґрунті попереднього досвіду, теорії та методики музичної освіти, темою дисертаційної праці обрано **«Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами ЗВО, планами, темами. Дисертаційна робота виконана відповідно до плану науково-дослідної роботи Інституту мистецтв кафедри теорії і методики музичного мистецтва Київського університету імені Бориса Грінченка «Розвиток духовного потенціалу особистості в неперервній мистецькій освіті» (державний реєстраційний номер 0116U003993). Тему дослідження затверджено Вченою радою Київського університету імені Бориса Грінченка (протокол № 2 від 28 лютого 2013 року) та узгоджено в раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології НАПН України (протокол № 5 від 28 травня 2013 року).

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи в учнівському інструментальному колективі.

Мета дисертації – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до роботи в учнівському інструментальному колективі.

Для досягнення зазначеної мети передбачено виконання таких **завдань**:

1. Проаналізувати стан дослідженості проблеми формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі у педагогічній, музикознавчій теорії та практиці.
2. Розкрити специфіку організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі.
3. Визначити структуру, систему критеріїв і показників готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до означеного виду діяльності.
4. Обґрунтувати організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в учнівському інструментальному колективі.
5. Експериментально перевірити ефективність організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до керування учнівським інструментальним колективом.

Методологічною основою дослідження є загальнонаукові та методологічні положення філософії, психології, педагогіки щодо розвитку особистості, єдності теорії і практики, системного підходу як методологічного способу пізнання педагогічних фактів і процесів; ідеї про діалогічне розуміння мистецтва й онтологічну сутність музики; діалектичний метод пізнання, принцип єдності свідомості та діяльності; парадигми професійної освіти в умовах євроінтеграції.

Теоретичну основу дослідження становлять положення зарубіжних та вітчизняних учених щодо гуманістичної філософії сучасної освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Огнев'юк); сучасних педагогічних технологій у підготовці фахівців (В. Безпалько, С. Сисоєва); організації освітнього процесу у вищій школі (С.Архангельський, В.Безпалько, І.Тихонов, Л.Хоружа); закономірностей, принципів, форм і методів навчання (В. Бондар, С. Гончаренко, І. Харламов); психолого-педагогічних досліджень з проблем управління (В. Бондар, Л. Даниленко, Н. Коломінський, Р. Шакуров, В. Якунін); педагогічних концепцій художньо-естетичного розвитку особистості (Б. Брилін, О. Олексюк, Г. Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, Л.Хлебникова, О.Щолокова); праць

мистецтвознавців із питань становлення та розвитку інструментального мистецтва як художнього феномену (Б. Греков, А. Конников, В. Конен, Г. Шостак), естрадно-оркестрового та джазового виконавства (Л.Мельсон, С.Серінгер, Н.Хентоф, М. Уільямс).

Методи дослідження. Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань було використано сукупність методів: *теоретичні* – аналіз, систематизація й порівняння для розкриття стану розробленості досліджуваної проблеми, визначення поняттєво-категоріального апарату дисертаційної роботи і з'ясування сутності та структури професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва; *узагальнення й систематизація теоретичних аспектів дослідження* для обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи в учнівському колективі; *емпіричні*: усне та письмове опитування (анкетування, бесіда, інтерв'ювання, тестування), педагогічне спостереження, самоспостереження, самооцінка; педагогічний експеримент – з метою перевірки ефективності організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до творчої діяльності в учнівському інструментальному колективі; *статистичні* – для кількісно-якісної інтерпретації результатів дослідження.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальну роботу було проведено на базі Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету, Київського університету імені Бориса Грінченка, Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка.

У дослідженні взяли участь 420 студентів, 18 викладачів музично-педагогічних дисциплін і 15 учителів музичного мистецтва. Загалом дослідженням охоплено 453 респонденти.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає в тому, що:

вперше теоретично обґрунтовано сутність, зміст і структуру готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі як базової детермінанти якості професійної підготовки фахівця у вищому мистецькому освітньому закладі; визначено компонентну структуру готовності майбутнього вчителя музичного

мистецтва до організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі (мотиваційно-емоційний, когнітивно-змістовий та виконавсько-педагогічний компоненти); розкрито специфіку організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі, яка уособлює поліфункціональну творчу діяльність з урахуванням структури, змісту, призначення та сучасних умов функціонування; критерії (мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-практичний), показники та рівні сформованості (високий, достатній, середній і низький) означеного феномену; обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до роботи в учнівському інструментальному колективі (актуалізація і розвиток у студентів позитивної професійної мотивації до навчання та творчого самовдосконалення; побудова освітнього процесу на основі діалогізації та взаємодії викладача зі студентами; послідовне стимулювання творчої самореалізації студентів на основі вільного самовираження в музично-педагогічній та інструментально-виконавській діяльності), спрямовані на інтеграцію музично-теоретичних, психолого-педагогічних і професійно зорієнтованих дисциплін з урахуванням типології творчої індивідуальності керівника колективу; *удосконалено* діагностичний інструментарій оцінки результатів професійної підготовки фахівців; подальшого розвитку набули форми, методи підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; подальшого розвитку набули форми, методи підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Практичне значення дослідження полягає у розробці методики викладання курсу «Методика роботи з інструментальним колективом», курсів «Основи педагогічної майстерності», спецкурсу «Музична педагогіка», спецсемінарів із проблем удосконалення форм і методів керування різноманітними інструментальними колективами.

Розроблені матеріали можливо використовувати у професійній підготовці вчителів музичного мистецтва та на курсах підвищення кваліфікації.

Результати дослідження **впроваджено** у освітній процес Рівненського державного гуманітарного університету (довідка про впровадження №35/4 від

8.11.2017 р.), Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка (довідка про впровадження №49 від 2.10.2017 р.) та Київському університеті імені Бориса Грінченка, (довідка про впровадження №17/1 від 2.02.2017 р.).

Апробація результатів. Основні теоретичні положення і практичні результати дослідження викладено в доповідях на: щорічних звітних конференціях РДГУ; Всеукраїнській науково-практичній конференції Інституту мистецтв РДГУ «Мистецька освіта та розвиток творчої особистості: європейський вимір» (Рівне, 2015, 2016, 2017); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Методологічні та методичні засади мистецької освіти» (Київ, 2013); Міжнародній науково-практичній конференції «Людиномірність у науці, освіті та культурі: теоретико-методологічні аспекти» (Мелітополь, 2013); Міжнародній науково-практичній конференції «Мистецька освіта ХХІ століття: виклики сьогодення» (Мукачеве, 2016); Міжнародній науково-практичній конференції «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики ХХІ століття» (Умань, 2014); Міжнародній науково-практичній конференції «Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи» (Рівне, 2017).

Публікації. За результатами дослідження опубліковано 8 одноосібних наукових праць, із яких: шість статей у наукових фахових виданнях України (2 з них – у фаховому виданні, внесеному до міжнародних наукометричних баз), 1 – у зарубіжному науковому періодичному виданні, 4 – у збірниках науково-практичних конференцій, 1 методичні рекомендації, 2 навчальні програми.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, 5 додатків, списку використаних джерел (280 позицій, із них 20 – іноземними мовами). Повний обсяг дисертації становить 239 сторінок, обсяг основного тексту – 206 сторінок. У праці подано 15 таблиць, 5 рисунків.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ В УЧНІВСЬКОМУ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОМУ КОЛЕКТИВІ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

У розділі на основі вивчення праць вітчизняних та зарубіжних авторів здійснено теоретичний аналіз базових понять дослідження; сутності та процесу формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі; розкрито специфіку організаційно-педагогічної роботи керівника учнівського інструментального колективу.

1.1. Характеристика системоутворюючих понять проблеми дослідження.

У теоретичних наукових працях, присвячених дослідженню професійної діяльності майбутнього вчителя музики з інструментальними колективами, й досі всебічно не розкрито поняття готовності до керування, враховуючи специфічні особливості та структуру.

Сутність нашого дослідження полягає у пошуку нових шляхів удосконалення керування інструментальними колективами та формування готовності майбутнього вчителя музики до навчально-виховного процесу. Це передбачає розв'язання поставленої проблеми в педагогічному аспекті, адже підготовка студентів до самостійної музично-педагогічної діяльності вимагає нової стрижневої якості – професійної готовності. Вона виховується завдяки цілеспрямованим зусиллям викладачів, які використовують певну програму та систему знань із теорії і закономірностей педагогічного процесу, а також врахуванню суті, внутрішньої структури, місця і ролі учнівського інструментального колективу в житті суспільства, розкриттю законів його становлення в сучасних умовах.

Теоретичну базу не можна побудувати емпіричним шляхом. Досвід останніх років підтверджує, що рівень не задовольняє вимоги щодо керівництва творчою діяльністю. Потрібно переходити до рівня, що розкриває внутрішню взаємодію

керівника з учасниками, бо професія вчителя музики є багатофункціональною і становить цілий комплекс різних дій.

Таким чином, проблему підготовки майбутнього вчителя музики до керування інструментальним колективом у вищих мистецьких навчальних закладах необхідно розв'язувати з урахуванням багатоплановості її внутрішньої сторони, оскільки йому в своїй професійній діяльності часто доводиться вирішувати педагогічні завдання.

Істотним внеском у розвиток педагогічних досліджень у галузі музично-виконавської підготовки фахівців стали дослідження з психології (Л. Виготський [35], П. Гальперін [37], О. Костюк [105], С. Рубінштейн [185], Б. Теплов [216]).

Основу для обґрунтування теоретичних засад професійної підготовки вчителя музики до роботи з інструментальним колективом становлять основні положення вітчизняної філософії (Г.Сковорода [59], П.Юркевич [143]) та гуманістичного підходу, викладені зарубіжними (А.Маслоу [126], Е.Фромм [228], К.Роджерс [180]) та вітчизняними вченими (В.Сухомлинський [214], І.Бех [18], С.Гончаренко [44], І.Зязюн [76]); теорії вищої освіти (С.Архангельський [10], А.Алексюк [163], Г.Шевченко [244] та ін.) та теорії неперервної професійної освіти (С.Гончаренко [44], І.Зязюн [75], Н.Ничкало [150], С.Сисоєва [196]); теорії професійної мистецької освіти у вищих навчальних закладах (Б.Брилін [25], Л.Коваль [85], О.Олексюк [146], В.Орлов [153], Г.Падалка [156], О.Ростовський [183], О.Рудницька [186], Т.Смирнова [204], Я.Сверлюк [188], О.Щолокова [249]). Теоретичні засади підготовки студентів до педагогічного спілкування та управління висвітлені у філософських (М. Каган [84]) психолого-педагогічних (К. Абульханова-Славська [], Б. Ананьєв [3], Г. Балл [56], О. Бодальов [22], В. Рибалка [113], Н. Тализіна [215]).

В енциклопедії професійної освіти [251] професійна підготовка розглядається як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок трудового досвіду (вони дають можливість успішно працювати за певною професією), як процес повідомлення учням відповідних знань і вмінь.

Спираючись на думку С. Батишева [251] можна припустити, що термін „професійна підготовка” має використовуватися у визначенні певного етапу або

аспекту у процесі отримання студентом професійної освіти (вищої, середньоспеціальної).

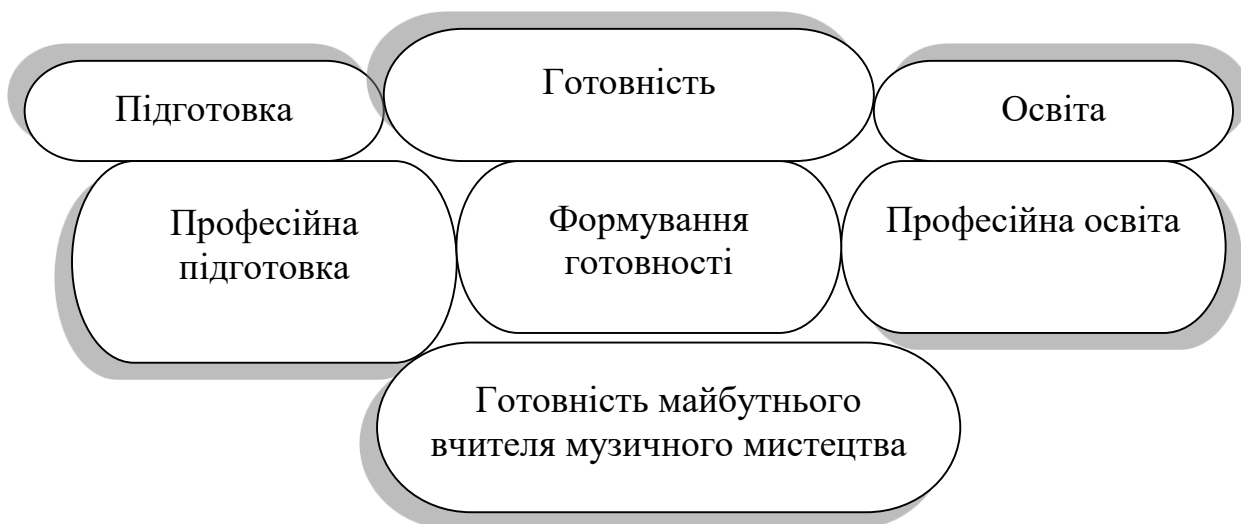


Рис.1.1.1 Ключові поняття формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організаційно-педагогічної діяльності в учнівському інструментальному колективі

Зауважимо, що у науковій літературі поряд з поняттям «професійна підготовка» часто вживається термін «професійна освіта», який С. Гончаренко [43] визначає як підготовку в навчальних закладах спеціалістів різних видів кваліфікації для трудової діяльності в одній з галузей народного господарства, науки, культури; як невід’ємну складову єдиної системи народної освіти. Автор підкреслює, що зміст професійної освіти включає поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологією обраної праці; прищеплення спеціальних практичних навичок і вмінь; формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи у певній сфері людської діяльності.

Порівняльний аналіз наведених визначень дозволяє зазначити, що поняття «освіта» і «підготовка» не є синонімами, тому що мають різний смисловий зміст.

На нашу думку, термін „ підготовка” може вживатися для конкретизації фахівця відповідної галузі, хоч завжди знаходиться в освітньому просторі (мистецької освіти). Оскільки визначення «освіта» є ширшим поняттям, яке скоріше характеризує напрямок підготовки фахівців (мистецька освіта, юридична

освіта, технічна освіта тощо) в цілому, у пропонованому дослідженні ми використовуємо поняття „підготовка”, яке уточнює та конкретизує професійну характеристику фахівця, визначає обсяг знань, умінь та особистісних якостей, якими має володіти майбутній учитель музики.

Отже, на підставі поняттєво-термінологічного аналізу, в результаті з’ясування змісту семантичного кола ми визначаємо підготовку майбутнього вчителя музики до роботи з інструментальним колективом як процес набуття відповідних знань, умінь і навичок виконавської діяльності, формування професійної компетентності, удосконалення особистісних якостей та здібностей, оволодіння науковими основами та цінностями музичної культури.

Феномен підготовки майбутнього вчителя музики до роботи з інструментальним колективом ми розглядаємо в діалектичній єдності проявів діяльнісного і особистісного, оскільки набуття спеціальних знань відбувається постійно. Інакше кажучи знання, навички удосконалення особистих якостей набувають відповідного рівня завдяки постійній дії як студента (суб’єкта впливу), так і групи викладачів, які здійснюють такий вплив чи певну взаємодію з ними. Суб’єкти впливу у процесі підготовки перебувають у постійному діяльнісному стані. Вплив на суб’єктів підготовки припиняється тільки після закінчення навчання у ВНЗ. Згодом настає інший період – самовдосконалення знань і навичок, набутих під час підготовки. Якщо у підготовці студентів діяльнісний аспект регулювався зовнішнім впливом, то самовдосконалення відбувається завдяки внутрішнім психологічним механізмам, які породжують мотив до вищих проявів внутрішньо-особистісних якостей та професійних знань. Тобто процес підготовки на завершальному рівні, при набутті відповідних знань, сформованості внутрішніх якостей та властивостей переходить в етап готовності до виконання певних професійних завдань. Проте ця проблема потребує ґрунтовнішого дослідження.

Дуже часто в психолого-педагогічній літературі можна зустріти диференційоване вживання поняття «готовність» і «підготовка», хоч готовність є вторинною у відношенні до підготовки, його результатом. Причому підготовка є шлях досягнення готовності.

Оскільки категорія «готовність» в інших аспектах може бути логічним доповненням до розуміння її як теоретичної передумови роботи з учнівськими інструментальними колективами, виникає потреба ширше розглянути це поняття.

У сучасній педагогічній науці важливе місце займає формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців, безпосередньо пов'язане з підвищенням рівня їх професійної підготовки. Поняття «готовність» можна виявити у психології у зв'язку з дослідженнями Б. Г. Ананьєва [3] людини як суб'єкта діяльності (50-60 рр. . XX ст.).

Проаналізувавши філософську та психолого-педагогічну літературу, ми не знаходимо єдиного загальноприйнятого визначення готовності. На сьогоднішній день в це поняття вкладається різний зміст та його трактування. Зокрема, В. Крутецький вважає «готовністю до діяльності є той ансамбль властивостей особистості», яким визначається успішність діяльності [109], Н. Левітов [115] визначає її як «передстартовий стан».

Інший підхід до розуміння компонентів «готовності» пропонує К. Дурай-Новакова. Вона розглядає структуру останньої в безпосередньому зв'язку із удосконаленням психічних процесів, необхідних для успішної діяльності вчителя. На переконання дослідниці, важливими елементами «готовності» є також розвиток професійної спрямованості, ознайомлення з професією, професійне виховання, самовиховання і самовизначення [62].

Дослідником М. Дьяченко [63] поняття «готовність» визначається як якісний показник здатності конкретної особистості до саморегуляції на різних рівнях протікання психічних процесів. Ними доведено, що саме рівень саморегуляції визначає поведінку особистості у фізичному, психічному і соціальному контексті.

Окремі автори виділяють спеціальну і загальну (Б.Ананьєв [3]), психологічну готовність до діяльності (Ю. Бабанський [13]). Так, К. Платонов [168] визначає готовність фахівця як суб'єктивний стан особистості, здатною до виконання відповідної професійної діяльності. В.А.Крутецький [109] зазначає, що «готовність до діяльності» є той комплекс властивостей особистості, який сприяє успішній діяльності. Складовими компонентами такої готовності він називає здібності і загальні психологічні умови, необхідні для успішного здійснення

діяльності. М.І.Дьяченко [63] і деякі інші дослідники трактують готовність як психологічний стан, тобто актуалізацію і пристосування можливостей особистості для успішних дій в даний момент, що включає в себе наступні компоненти: пізнавальний, мотиваційний, емоційно-вольовий.

У процесі формування готовності до професійної діяльності ряд дослідників виділяють дві взаємопов'язані її різновиди: попередню (потенційну) і безпосередню готовність. Перший різновид являє собою підготовлену особистість до певної діяльності, друга, відповідно, - ситуативну готовність як стан зібраності, функціональної настроєності психіки фахівця на вирішення конкретного завдання у відповідних умовах. Цей різновид професійної готовності майбутнього фахівця характеризується високою динамічністю, рухливістю і залежністю від ситуативних обставин, а також стану психічного та фізичного здоров'я майбутнього фахівця, морально-психологічної атмосфери в колективі, соціального середовища та інших чинників [49].

Перший різновид готовності майбутнього фахівця до діяльності (попередня, потенційна) включає в себе систему досить стійких компонентів - знань, умінь і навичок за профілем діяльності; професійно важливих якостей особистості; мотивацій, переваг тощо, що в цілому становить необхідний професійний потенціал особистості. Таким чином, підготовка майбутнього фахівця у мистецьких закладах виступає як процес формування у нього достатнього для професійної діяльності рівня попередньої готовності, стійкості статичних компонентів його готовності.

Отже, формування готовності майбутнього фахівця є складним, багаторівневим, системним, передусім особистісним утворенням людини. Готовність майбутнього вчителя музики до роботи з учнівським інструментальним колективом є важливим показником повноцінної професійної підготовки, а її формування – актуальна мета і результат навчання у мистецькому закладі. Проаналізувавши стан розглянутої проблеми в науковій літературі, ми виділили різні підходи до формування готовності до професійної діяльності. Даному питанню присвячені монографії Ф.Н.Гоноболіна [46], Н.В.Кузьміної [112] та інших авторів. Зокрема, Н.В.Кузьміна аналізує мотиви професійно-педагогічної

діяльності та шляхи формування, висвітлює труднощі роботи вчителя, подолання яких народжує справжню творчість і майстерність [112]. У свою чергу, професійна майстерність В.А.Сластенін [198] розглядає як рівень готовності до професійної діяльності, пов'язаної з формуванням у майбутнього вчителя педагогічних умінь.

Поняття «готовність до професійної діяльності» в психолого-педагогічних дослідженнях використовується досить часто. Готовність до професійної діяльності розглядається як цілісна інтегративна характеристика особистості, що включає мотиваційний, когнітивний і діяльнісний компоненти, що забезпечують соціально-психологічну і функціональну готовність [69]. Ряд дослідників визначають структуру готовності як фонд дієвих знань, до якого входять не всі знання і не будь-які властивості особистості, а лише ті, «що забезпечують її необхідну продуктивність» [131].

Як бачимо, готовність не просто сукупність якостей особистості, а певний рівень сформованості ціннісних орієнтацій, мотивів, вольових рис, теоретичних знань, що забезпечують інформаційну обізнаність і практичні уміння. Таким чином, можна зробити висновок про те, що готовність майбутнього вчителя музики до керування інструментальним колективом є результатом тривалої професійної підготовки фахівця у мистецькому навчальному закладі. Стосовно до парадигми педагогічної підтримки, що впливає з особистісно орієнтованої освіти, поняття «готовність» набуває наступного змісту: здатність майбутнього вчителя музики в потрібний момент активізувати всі свої потенційні можливості і, спираючись на накопичені знання, уміння, приймати самостійні рішення в умовах ситуації та у відповідності з кінцевою метою діяльності. Цей аспект також підкреслює в своєму дослідженні К.М.Дурай-Новакова [62]. Вона особливого значення надає професійно значущим властивостям і функціональним можливостям особистості майбутнього вчителя музики, оцінка яких дозволяє розробити шляхи і засоби подальшого розвитку та вдосконалення професійної майстерності. Нею було доведено, що професійна готовність вчителя виступає або у вигляді якості особистості, або у вигляді актуального психологічного стану. Отже, професійна готовність майбутнього вчителя музики це регулятор педагогічної діяльності, особистісна передумова її ефективності. Як якість

особистості К.М.Дурай-Новакова [62] визначає наступні компоненти готовності майбутнього вчителя музики до майбутньої професійної діяльності: позитивне ставлення до професії, риси характеру, здібності, знання, уміння та навички, стійкі професійні важливі якості (пам'ять, образне мислення, уява тощо).

Аналізуючи різні визначення готовності в науковій літературі та враховуючи різноманітні підходи до її досягнення, ми визначаємо готовність до професійної діяльності як інтегрований показник ефективності всього освітнього процесу з виховання майбутнього вчителя музики до керування учнівським інструментальним колективом, як складну динамічну систему, яка віддзеркалює якість педагогічної підготовки фахівця у мистецькому закладі і визначає відповідність випускника вимогам майбутньої професійної діяльності.

Слід відзначити, що будучи цілісним системним утворенням, «готовність» має свою структуру, сформованість компонентів якої є критеріями підготовленості майбутнього педагога-музиканта до професійної діяльності. У нашому дослідженні цими компонентами є мотиваційно-ціннісний, когнітивний та виконавсько-педагогічний.

Структура, змісту і форм організаційно-педагогічної діяльності вчителя музики до роботи з учнівським інструментальним колективом уособлюють наявність у студентів знань та умінь щодо організації колективу, сприяння його творчого розвитку, планування репетиційного процесу з урахуванням вікових психологічних особливостей учасників, підтримання в них належного інтересу до колективного музикування.

У науковій літературі термін «організаторська діяльність» нерідко пов'язують із системою управління. Так, Г.Шакуров [243] розглядає організаторську діяльність як побічний процес. З одного боку, організаторська діяльність передують будь-якій діяльності управління, а з другого, організаторська діяльність є самостійним видом людської активності. Але, оскільки організаторський процес є динамічним, його ототожнюють з поняттям управління.

Дослідник пропонує багаторівневу модель процесу управління з відповідними функціями, які включають і функції організаторської діяльності. Це

цільові функції, що віддзеркалюють потреби суспільства: соціально-психологічні, спрямовані на організацію, активізацію, згуртування колективу, розвиток самодіяльності, ініціативи, самоуправління; оперативні, які характеризують власне управлінську діяльність.

Л.Уманський [220] зазначає, що організаторська діяльність – це завжди управління, проте не будь-яке управління можна назвати організаторською діяльністю. До таких понять належить самоуправління та керівництво, суспільна активність, активна життєва позиція. Автор підкреслює, що організаторська діяльність становить динамічний процес, рух і самопросування особистості організатора до кожного зі складових і їхніх взаємовпливів та взаємодій, змін, що відбуваються у процесі життєдіяльності, і водночас нерозривного зв'язку, єдності як одне з одним, так і з чинниками та умовами, що входять до цієї єдності.

Не важко побачити, що більшість цитованих авторів розглядають поняття «організація» та «управління» як взаємодоповнювальні або ж взаємозамінювальні. Але більш вимогливий підхід до використання термінології вимагає врахування широкого тлумачення цих понять, пов'язаного з етимологією згаданих слів. Організувати – означає виконати такі попередні заходи та дії, які необхідні для того, щоб привести у відповідність умови, компоненти, зв'язки з метою створення певного механізму. Після цього цей останній треба привести в дію, і тільки тоді можна говорити про управління ним. У цьому тлумаченні організаторські функції та вимоги до керівника постають істотно відмінними.

Відомо, що організатор є здебільшого керівником, але керівник не завжди виступає організатором. З цього приводу варто звернутися до аналізу праць В.Сапоровської [187]. Автор характеризує організаторську діяльність як процес, за допомогою якого людина керує очолюваним ним колективом і водночас власними діями (за умови планомірного упорядкованого виконання певних завдань, що ставить їх перед нею життя).

Зауважимо, що у науковій літературі побутує думку про те, що в основі формування особистості лежить розвиток мотиваційної сфери, яка служить умовою організації діяльності з підготовки майбутнього педагога-музиканта. Очевидно, це пов'язано з тим, що така діяльність у прямій залежності від інтересу

до неї, який є рухом до удосконалення знань, умінь і навичок майбутнього фахівця. Таким чином, можна вважати, що інтерес є одним з найважливіших мотивів діяльності і виступає як результат формування та розвитку особистості. Отже, інтерес є збудником активності особистості, оскільки психічні процеси починають протікати найбільш інтенсивно, а діяльність, якою вона займається, стає більш результативною і набуває захоплюючого характеру.

Інтерес стає мотивом тоді, коли на основі громадських потреб і почуттів він спонукає людину до діяльності. Для будь-якої професійної діяльності мотиви мають величезне значення, вони відображають внутрішню позицію особистості, її спрямованість і захопленість. Отже, мотиви діяльності формуються на основі виникаючих потреб, що розвиваються в ході не тільки підготовки до діяльності, але також і в самій діяльності. Таким чином, в процесі формування у студента готовності до професійної діяльності мотиви мають величезне значення, так як виникають на основі інтересу і сприяють виробленню об'єктивного ставлення до власних знань та вмінь, активізують творчі можливості, стимулюють розумові процеси при вирішенні пізнавальних завдань, є однією з основних умов прояву потреби до самовдосконалення. На сучасному етапі розвитку суспільства проблема професійної спрямованості стала досить гострою, оскільки більша частина випускників мистецьких закладів не пов'язує свою майбутню діяльність з професією вчителя. Таким чином, необхідне покращення якості педагогічної підготовки випускників, конструювання змісту музично-педагогічної освіти. Необхідно зазначити, що при правильній організації навчально-виховної діяльності починають взаємно доповнювати як інтерес до навчальної дисципліни так і інтерес до професійної діяльності, що створює ґрунт для поглиблення музично-педагогічної спрямованості.

Проблема підготовки студентів вищих мистецьких навчальних закладів до майбутньої професійної діяльності у наш час є досить актуальною. Так А.Хачатурян [199] після тривалих досліджень дійшла висновку, що для того, аби молодий фахівець відповідав вимогам обраної професії, в його навчанні важливе місце має посідати загальнопедагогічна підготовка, яка включає: педагогічну спрямованість мислення, готовність до творчого вирішення педагогічних завдань,

культуру спілкування.

Від початку 90-х років минулого століття розробляються технології побудови науково-обґрунтованої моделі особистості спеціаліста (В.Андрєєва, С.Архангельський, А.Вербицький, В.Загвязінський, В.Моргун, Б.Орлов, Н.Тализіна). Визначення особистісних якостей студента, особливостей та специфіки його професійної діяльності і розвитку готовності до саморозвитку, самовизначення і самореалізації, на думку Г.Петрової[164] стає генеральним напрямом удосконалення педагогічної освіти.

У практиці підготовки студентів у вищих навчальних закладах робилися спроби впроваджувати методи роботи, спрямовані на уміння формувати естетичні якості в студентів, розв'язати проблему взаємозв'язку предметів естетичного циклу як умову підвищення ефективності художньо-естетичного виховання (В.Остроменський, Г.Бурса, М.Гойберг, М.Маценко). Це явище можна було вважати прогресивним як у виховному процесі в школі, так і в професійній підготовці майбутніх фахівців. З'являється ряд наукових праць українських учених. Це роботи В.Дряпкі, Л.Коваль, О.Олексюк, Г.Падалки, О.Ростовського, О.Рудницької [60; 85; 146; 156; 184; 186,] та інших. Їхні праці поклали початок новому етапу наукових досліджень із художньо-естетичного виховання в Україні, які нині є основою створення теорії професійної підготовки та подальших розробок проблеми розвитку художньо-педагогічної культури спеціалістів мистецького напрямку.

Аналіз теоретичної і методичної літератури свідчить про надзвичайну складність керування інструментальним колективом. Це зумовлюється передусім необхідністю використання різноманітних знань із багатьох суміжних наук, а також особливостями музичного виховання особистості, формування керівника, спроможного всебічно реалізувати себе в цьому виді діяльності на належному фаховому рівні.

По-перше, визначальним чинником, детермінантою ефективності процесу є цілеспрямований розвиток у суб'єкта навчання спеціальних, тобто музичних здібностей, що складаються з комплексів психічної і рухово-моторної діяльності. Такий розвиток здійснюється протягом багаторічного навчання в умовах

поступового переходу з однієї вікової категорії в іншу, зміни світосприймання, інтенсивності і глибини розумової діяльності, фізіологічних характеристик організму тощо. По-друге, якості і музичне мислення формуються одночасно і в тісному зв'язку із становленням духовних засад особистості, має індивідуальний характер. Це дає змогу не застосовувати серійні, однотипні, спільні для усіх методи і прийоми навчання і виховання. По-третє, специфічність професії і кваліфікації вимагає моделювань навчального процесу, який відповідав би спрямуванню змісту окремих спеціальних дисциплін. Тому у вищих навчальних закладах культури і мистецтв потрібно дбати про поліфункціональну, різнобічну підготовку фахівців. На думку О.Жаркової [66], підготовка майбутнього фахівця з основного для нього предмета може і має бути поліфункціональною.

Крім того, система підготовки такого спеціаліста має бути спрямована на здобуття знань, умінь і навичок, пов'язаних із специфікою майбутньої професійної діяльності, зокрема практичної роботи з колективом. Я.Сверлюк [156] зазначає, що часто початкуючим керівникам оркестрових колективів бракує саме практичних навичок. Свою роботу в основному вони зосереджують на удосконаленні виконавського рівня учасників, забуваючи при цьому, що без заделегідь спланованої організаційної роботи важко досягти, навіть незначних творчих результатів.

Досліджуючи механізм підготовки студентів Л.Кондрашова намагається розкрити складні зв'язки між професійними установками, переконаннями і діяльністю та інтелектуальними, емоційно-вольовими і мотиваційними компонентами підготовки. За висновком Л.Кондрашової, серед найважливіших якостей, які потрібно формувати в студентів, є організаторські здібності. Саме вони - першооснова створення та діяльності будь-якого колективу [103].

Щоб уточнити розуміння поняття „організатор”, звернімося до його сутнісної характеристики, оскільки поняття організації та управління (керівництва) часто розуміють як не розведені, тобто однакові. Наприклад, Л.Уманський [186] підкреслює, що організаторська діяльність – це завжди управління, однак, не будь-яке управління можна назвати організаторською діяльністю. До таких понять належить самоврядування та керівництво, суспільна активність. Автор наголошує,

що організаторська діяльність становить динамічний процес, рух і самопросування особистості організатора до кожного з групи організуючих, їхніх взаємовпливів та взаємодій, змін у перебігу життєдіяльності і водночас нерозривного зв'язку, єдності як одне з одним, так і з певними чинниками та умовами, що входять до цієї єдності.

Якщо розглядати поняття організації та керівництва з позиції часової послідовності (створення і життєдіяльність музичного колективу) та припинення функціонування творчої групи, не важко розділити ці поняття. Відомо, що організатор здебільшого виступає в ролі керівника, хоч останній не завжди буває організатором. Більш вимогливий підхід до тлумачення понять „організація”, „управління”, пов'язаних із етимологією зазначених слів, показує, що „організувати” означає виконати попередні заходи та дії, необхідні для приведення у відповідність умов, компонентів, зв'язків із метою створення певного механізму. Далі такий механізм потрібно змусити діяти і тільки тоді, коли він почне функціонувати, можна говорити про керування ним. У цьому тлумаченні організаторські функції та вимоги до художнього керівника постають істотно відмінними. Можна бути чудовим організатором інструментального колективу й водночас поганим його керівником, і – навпаки. Адже керівництво вимагає відповідних теоретичних знань та навичок, що було попередньо розкрито в понятті „готовності”.

Найбільш доцільним і повним у межах нашого дослідження є визначення організаторської діяльності, запропоноване В.Г.Горчаковою. «Це - діяльність однієї людини, яка здійснює мобілізацію, координацію, взаємодію та взаємозв'язок спільно діючої групи людей - стверджує вона. - Діяльність організатора можна також розглядатися як процес, шляхом якого здійснюється згуртування та спрямування очолюваної групи людей на свідоме упорядкування, виконання різних організаторських завдань» [47].

Від рівня сформованості в студентів організаторських умінь залежатимуть в майбутньому художньо-творчі і педагогічні результати, що має для керівника учнівського інструментального колективу виняткове значення. Щоб виконати репетиційне завдання, керівник повинен здійснити значну попередню

організаційну роботу. Аналіз його організаторської діяльності, дає змогу виділити такі напрямки, як:

- педагогічний;
- художньо-виконавський;
- образно-змістовний;
- технічний.

При педагогічній організації керівник повинен уміти визначити на основі ідеальної моделі кінцеву мету колективу, етапи її реалізації.

Художньо-виконавська організація передбачає забезпечення нормального творчого процесу, вдумливу роботу над твором. Цей вид організаторської діяльності вимагає від майбутнього вчителя музики при роботі з інструментальним колективом великого емоційного напруження, органічного поєднання емоційного піднесення з високим інтелектуальним рівнем.

Образно-змістовний напрямок – це методика репетиційних занять та концертних виступів, приведення в дію відповідних засобів, визначення шляхів реалізації поставленої мети, що охоплює такі поняття, як організація виконання твору, розміщення учасників, методика роботи над оркестровими партіями, художньо-технічні прийоми творчого процесу.

Технічна організація передбачає вирішення питань, не пов'язаних із інструментально-виконавською діяльністю. Її мета полягає в організаційно-педагогічному забезпеченні навчально-творчої діяльності учнівського інструментального колективу.

Отже, без глибоких знань та умінь правильно побудувати роботу в цих напрямках важко розраховувати на успіх будь-якого творчого колективу та його керівника.

Практика показує, що організаторський аспект часто є визначальним при формуванні творчого обличчя колективу. Тому до рівня організаторських умінь майбутніх учителів музики потрібно висувати високі вимоги, особливо стосовно створення інструментального колективу та керування ними. Слід також постійно, наполегливо і послідовно вдосконалювати організаторські здібності, збагачувати свою роботу новими прийомами, що врешті-решт забезпечує динаміку і

перспективу розвитку колективу, його мистецьке та художньо-виконавське зростання.

Щоб краще з'ясувати теоретичні передумови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі, варто спинитися на деяких специфічних психологічних якостях керівника. Як відомо, діяльність керівника такого колективу ґрунтується на реалізації відповідної програми психічного розвитку учасників. Творчий, художній процес, пов'язаний із внутрішнім емоційно-психологічним життям і мисленням людини. В ньому неабияку роль відіграють зовнішні (формальні) психологічні умови - настрій учасників, установка на творчість, емоційний стан тощо. Тому уміння керівника створити в колективі сприятливий морально-психологічний клімат, в емоційно-психологічному відношенні бути зразком для інших відносять до найбільш складних якостей, адже цілеспрямованість наставника має захопити учасників, сприяти формуванню в потрібному руслі психологічних процесів у колективі. Звідси вимоги до нього - добре уявляти специфічні психологічні риси, які б дали змогу успішно здійснювати художньо-творче керівництво учнівським інструментальним колективом, утверджувати в ньому творчий мікроклімат.

Спинимось ще на одному важливому аспекті нашого дослідження, а саме: впливові емоцій на творчу і трудову діяльність людини. Майбутньому вчителю музики під час роботи з інструментальним колективом доведеться самому створювати на репетиції ситуації, які б спонукали до певного емоційного стану, викликали бажання до творчості, колективного музикування, особливо в учнівських оркестрах.

Розглядаючи емоційний стан індивіда, Б.І.Додонов, слушно, на нашу думку, ділить їх на комунікативний, праксичний, естетичний та інші типи. За дослідником вони різняться між собою дією та сприйняттям навколишнього світу, що неодмінно має безпосередній вплив на людську діяльність. «Благоговіння перед життям або ненависть до нього, колективізм або індивідуалізм, оптимістичний або песимістичний настрій почуттів, міра їх напруги, динаміки, їх звичайні «сплески» у відповідь на певні життєві ситуації і, накінець, пронизуючі

особистість потяг до того чи іншого емоційного стану що викликає відповідну ситуацію і діяльність. Все це разом взате складає неповторний емоційно-духовний облік кожної конкретної людини та визначає особливості її світогляду, життєдіяльності, - наголошує дослідник. - ... Безумовно, вплив на світогляд та творчість людей робить їх загальна емоційна направленість» [58].

Тому формування готовності майбутнього вчителя музики до керування учнівським інструментальним колективом потрібно розглядати поряд із умінням створювати належний емоційний клімат у колективі.

Проте емоційна інтенсивність різноманітних видів діяльності є різною. Для наукового пізнання емоції мають другорядний характер, оскільки в науці на першому місці мислення, свідомість. Проте в мистецтві чи художній практиці домінуюче місце належить емоціям, емоційно-чуттєвому досвіду. Не випадково Б.М.Теплов [216] у одній із своїх праць підкреслював, що зрозуміти художній твір означає, передусім, відчувати, емоційно пережити його і вже на цій основі розмірковувати над ним.

Слід зазначити, що істотну роль у процесі підготовки майбутнього вчителя музики до керування інструментальним колективом відіграє його ціннісно-сміслова сфера, бо така професійна діяльність належить до числа основних засобів побудови власного життєвого шляху.

Важливо відзначити, що за сучасних умов традиційна теоретична модель підготовки спеціаліста мистецького спрямування суперечить навчанню і вихованню. Вона створювалася за соціоцентричним підходом до формування особистості музиканта, в центрі якого – передача соціокультурного досвіду у вигляді логічно завершеної системи знань, умінь і навичок. Як вважає О.Олексюк [149], структура особистості, соціальне замовлення суспільства, специфіка музичного мистецтва зумовлюють цілі навчання і через них впливають на зміст, методи, форми та засоби освіти, в основі нової педагогічної парадигми має бути закладено ідею особистісно орієнтованого навчання.

Тому надзвичайно важливо, щоб із ранніх етапів професійної підготовки студенти почали осмислювати свій ціннісний простір, бачити його зв'язок із цілями й завданнями обраної професії, а також бути залученими як підкреслює

І.Бех [16], у спеціально організовану роботу з розвитку своїх смислових орієнтирів. Такий шлях буде успішним тільки тоді, коли професійна діяльність набуде особистісного відтінку, тобто здатності відображати і втілювати через себе особистість. Унаслідок цього підвищується інтерес до самопізнання, що актуалізує формування мотивів, які по суті, є усвідомленими потребами удосконалення професійних якостей.

У становленні професійно-мотиваційної сфери майбутнього вчителя музики можна виділити два взаємозв'язані аспекти: формування в студентів свідомого та активного ставлення до своєї музично-виконавської підготовки та ефективне педагогічне керівництво процесом. У першому випадку це досягається ознайомленням студентів із змістом і специфікою їхньої майбутньої професійної діяльності. Як зазначає В.Роменець [181], формування спеціального фахового інтересу, здебільшого, завершується обранням спеціалізації в рамках даної науки і вирішенням її теоретико-методологічних та світоглядних питань. Ці пункти можна вважати основними етапами в розвитку наукового інтересу. З початку свого виникнення цей спеціальний інтерес був інтересом до творчої діяльності саме в цій галузі. Обрання цього фаху є по суті обранням сфери творчості. Педагогічне керівництво включає реалізацію таких функцій: навчальної, або методико-регулювальної, яка співвідносить індивідуальні можливості й ціннісні орієнтації студента з вимогами суспільства, а також методико-спонукальної, що полягає у формуванні емоційного, раціонального і вольового ставлення студентів до процесу самовдосконалення.

Розглянувши погляди дослідників на підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва, ми з'ясували, що вони охоплюють всі спеціальності педагогічного профілю, однак його готовність до роботи з інструментальним колективом відрізняється своєю специфічністю, яка обумовлена особливостями музики як виду мистецтва і як навчального предмета і полягає в тому, що вчитель музичного мистецтва вирішує педагогічні завдання засобами мистецтва. Нам близька така позиція, тому ми у наступному розділі будемо розглядати специфічні особливості роботи з інструментальним колективом як характеристику вчителя музичного мистецтва, в якій провідною якістю є практична готовність до

здійснення професійної музично-педагогічної діяльності на основі інтеграції педагогічних і спеціальних здібностей, засвоєних знань, сформованих умінь і навичок.

1.2. Специфіка організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі.

Серед багатьох існуючих професій особливе місце як за кількістю, так і за змістом займають ті, що пов'язані з педагогічною діяльністю, оскільки об'єктом цього виду діяльності є людина, її внутрішній світ, психіка інтелект, мислення. Ці професії сприяють формуванню всебічно розвиненої, гармонійної особистості, інтелектуального потенціалу нації.

Не винятком щодо цього є і професія керівника учнівського інструментального колективу. Специфіка його діяльності вимагає теоретичного вивчення й осмислення інструментального виконавства, постійного аналізу вимог до учасників із урахуванням вікового сприйняття та взаємодії. Проблема інструментального музикування завжди породжує широке коло різноманітних питань, пов'язаних із професійно-педагогічною підготовкою студентів, що розширює наші уявлення про нові ефективні форми роботи з учасниками колективу, які вимагають нового бачення засобів та підходів до залучення їх до самостійної творчої діяльності.

Процес прилучення особистості до системи колективних взаємин є складним, суперечливим, проте, водночас, і важливим для особистісного зростання. Зазвичай поняття колектив (від лат. *collectifious* – зібраний) розглядають як організовану групу людей, об'єднану спільними цілями, професійними й соціальними інтересами, ціннісними орієнтаціями, спільною діяльністю, спілкуванням і взаємною відповідальністю. За українським педагогічним словником [43] поняття колектив – це об'єднання учасників колективу, життєдіяльність якого визначається цілями і завданнями, що впливають із потреб суспільного, колективного й індивідуального розвитку.

Вагомий внесок у розробку теорії і практику формування колективу здійснили видатні педагоги-гуманісти XX століття А. Макаренко та

В. Сухомлинський. А. Макаренком було сформульовано закони паралельної дії; розвитку (руху) колективу і принципи формування колективу: перспективних ліній; педагогічної доцільності; відповідальної залежності; зміцнення позитивних традицій. Вчення А. Макаренка містить детальну технологію поетапного формування колективу. За розробками автора, кожен колектив проходить ряд якісних змін. Це: 1) перетворення організаційної групи в соціально-психологічну спільність; 2) самоорганізація і саморегуляція у розвитку соціально важливих якостей особистості через подолання різних суперечностей; 3) рівень досягнення у вихованні стійких поглядів, суджень, звичок кожного індивіда.

Значну увагу питанню про значення колективу у навчально-виховному процесі приділяв В.Сухомлинський [214]. Його погляди на роль колективу і місце в ньому особистості сьогодні є не менш актуальними, ніж під час написання ним праць з цього питання. Колективізм, вважав він, є не тільки результатом виховання, а й процесом, комплексом засобів, які формують свідомість, погляди, переконання, вчинки людини. Від того, які ідеї лежать в основі трудових, духовних, морально-естетичних взаємовідносин між членами колективу, залежить становлення понять і уявлень особистості про добро і зло, про обов'язок і справедливість, честь і гідність. Так виявляється залежність особистості від колективу. Проте існує і зворотна залежність – колективу від особистості. Трудовий колектив, на думку В.Сухомлинського, без яскраво виражених особистостей існувати не може.

Формування колективу як вищого рівня групових відносин – не самоціль. Важливо створити належні умови для самовизначення, гармонійного і всебічного розвитку особистості. Механізм впливу організованого дитячого середовища (колективу) на особистість це – складна система взаємодії особистості з ним. Елементи цієї системи за В.Сухомлинським [214], такі: а) обмін інформацією під час спілкування; б) усвідомлення особистістю духовного; в) позиція особистості в системі взаємовідносин; г) позитивний приклад колективу; д) стимулювання самооцінки особистості; е) посилення потреби особистості у самовихованні.

В.Сухомлинський [214] пропонує принципи виховання в колективі серед яких, на наш погляд, провідними є: 1) гармонія високих, благородних інтересів,

потреб і бажань; 2) емоційне багатство колективного життя; 3) дисципліна, відповідальність особистості за свою працю і поведінку; 4) самодіяльність, творчість, ініціатива як особливі грані прояву різноманітних відносин між членами колективу; 5) створення і збереження традицій. Ці принципи В.Сухомлинський [179] називає «науковими основами», які необхідні для практичного керівництва колективом.

Характерна особливість професійної діяльності керівника учнівського інструментального колективу полягає в тому, що вона перебуває в тісному зв'язку із соціально-педагогічною діяльністю, яка в свою чергу, є явищем багатограним, з притаманними їй властивостями. Специфіка його професійної діяльності зумовлюється тим, що учнівський інструментальний колектив функціонує у вільний від занять час, має нерегламентований характер, основним засобом виховання є мистецтво, художня творчість.

Автори наукових досліджень (О.Ільченко [81], О.Олексюк [147] Я.Сверлюк [188], В.П.Подкопаєв [170] та інші) присвячених аналізу професійної діяльності керівників інструментальних колективів, таку діяльність розглядають як сукупність організаційних, навчально-виховних та художньо-творчих завдань. Усі вони перебувають у тісному взаємозв'язку, однак кожен із компонентів багатогранного процесу навчання (організаційний, навчальний, виховний, репетиційний, концертний та ін.) має певну специфіку, хоча на практиці вони реалізуються одночасно.

Як відомо, значна кількість наукових джерел (А.Іванов-Радкевич [78], І.Мусін [134], К.Ольхов [151], А.Пазовський [158] та ін.) присвячена саме підготовці професійних музикантів, диригентів, методиці роботи з професійними колективами. Однак, це не стосується роботи з учнівськими інструментальними колективами. Тому було б доцільним виявити особливості роботи керівника такого колективу, спираючись на відомі традиції, поняття, установки в галузі професійної творчості. Першочерговим завданням є визначення специфіки перспективи діяльності таких оркестрів.

Інструментальний колектив засобами мистецтва виховує самих же учасників, надає їм широкі можливості для реалізації творчих планів. Такий

колектив має виховувати естетичні смаки в самих учасників. Так О.Ільченко вважає: «Якщо виконавство професійного оркестру є наслідком художнього і технологічного опанування музичного твору, то виконавство аматорського оркестру – це ще й результат формування особистості кожного оркестранта» [81]. Участь в оркестровому колективі збагачує саму емоційну природу сприймання музики. А.Сохор [210] зазначав, що осмислене сприймання музики, її розуміння і переживання можливі лише на основі певного кола слухацьких вражень, асоціацій, навичок. Вони закладаються в людині під безпосереднім впливом соціально-культурного середовища, в якому вона живе і виховується. Я.Сверлюк [189] зазначає, що пасивне споглядання та слухання музики не замінить емоційного переживання, що його спричиняє власне виконання музичного твору. Тому основною особливістю керівника такого колективу є його психолого-педагогічна підготовка. Вона потрібна й керівникові професійного колективу, але для того, хто працює з учнівським інструментальним колективом, має більш важливе значення. У цьому разі керівник виступає, передусім педагогом, який вводить учасників у складний світ художнього мистецтва, допомагає оволодіти виконавськими навичками. Його мета:

- залучити нових учасників до мистецтва через доступність інструментального виконавства.

Пошуки оптимального варіанта характеристики готовності студента, який відповідав би всім критеріям професійної діяльності, вимагають значних зусиль, що зумовлено із специфікою його майбутньої роботи як керівника учнівського інструментального колективу. Проте ця актуальна проблема ще не знайшла свого комплексного відображення в наукових дослідженнях. Лише в деяких працях спостерігаються спроби висвітлити її окремі сторони, фактично не досліджено специфічні особливості роботи з інструментальним колективом.

Так, у праці В.П.Подкопаєва [170] узагальнено теоретичні погляди, що розкривають соціально-педагогічні функції духової музики. О.М.Ніжинський [138], звертається до проблем розвитку професійних якостей керівника, розглядає принципи формування репертуару для дитячого духового оркестру. О.І.Фоменко

[227] обґрунтовує можливі напрямки вдосконалення психолого-педагогічних механізмів оркестрового диригування.

Й.Гофман, Л.Ауер передусім спиняються на розгляді ролі психологічного чинника диригентсько-виконавської діяльності. В питаннях взаємодії диригента та очолюваного ним оркестру порушено в працях Г.А.Берліоза та Г.Л.Єржемського [65].

Проблема підготовки студентів вузів культури до майбутньої творчої діяльності є однією з найактуальніших в наш час. А.П.Хачатурян після тривалих досліджень дійшла висновку, що для того, аби молодий спеціаліст відповідав вимогам обраної професії, в його навчанні важливе місце повинна посідати загальнопедагогічна підготовка, яка включає в себе: педагогічну спрямованість мислення; готовність до творчого вирішення педагогічних завдань; культуру спілкування [235].

Аналіз наукових праць, присвячених дослідженню різних аспектів творчої діяльності та практичний досвід роботи з інструментальним колективом, дають нам змогу сформулювати власне розуміння назрілих проблем та глибше розкрити специфічні особливості професійної діяльності керівника такого колективу.

Керування таким колективом вимагає від керівників широкопрофільної підготовки, яка охоплює:

- знання методики гри на музичних інструментах;
- знання з історії музики;
- знання та уміння оркестрового диригування;
- володіння принципами початкового навчання гри на музичних інструментах. Для більш повного розкриття діяльності керівника учнівського інструментального колективу слід її розглянути в структурних аспектах, а саме:
- діяльність інструментального колективу відбувається у вільний від занять час;
- учнівський інструментальний колектив створюється на засадах добровільності та зацікавленості, в основі яких лежить особисте бажання учасників, що породжує певну специфіку відносин із колективом;

- в учнівському оркестрі знаходяться учасники з різними здібностями, різним рівнем підготовки та різного віку.

Тому керівник у своїй педагогічній діяльності має враховувати особливості різних категорій учасників, вміти знайти підхід до них та ефективні форми спілкування з ними;

- керівник повинен усвідомлювати, що творчій діяльності учнівського колективу притаманні певні специфічні форми впливу на емоційну сферу учасників завдяки засобам розучуваного репертуару, що створює сприятливі умови для формування їх естетичного смаку;

- специфічною рисою творчої діяльності в учнівському оркестрі є вільний вибір методики навчання учасників і організації навчального процесу. Це пов'язано з тим, що в практиці такої діяльності відсутні офіційно закріплені програми навчання учасників. Тому надзвичайно важливим питанням є вибір методу навчання, оскільки від цього залежить темп і якість оволодіння виконавськими навичками, за допомогою яких учасники зможуть реалізувати свої творчі здібності.

Перелічені вище специфічні особливості такої діяльності переконують у багатофункціональності професійної роботи керівника інструментального колективу. Як бачимо, педагогічному керуванню підпорядковано основні види роботи з колективом, відтак до структури творчої діяльності керівника потрібно підходити як до системи, в якій домінує чинник зв'язку і взаємодії – прямої чи опосередкованої, безперервної чи поетапної, постійної чи змінної, але глибоко діалектичної. Найменша функціональна деформація цієї системи призводить до безпосередніх або опосередкованих змін, накладаючи свій відбиток на мету та кінцевий результат творчого колективу.

Такий підхід перегукується з основними принципами кібернетики, яка визначила своє ставлення до інформаційної взаємодії, як до несилового, енергетичного процесу. Аналогічний принцип поширюється і на ширше поняття – «управління». Його суть полягає у тому, що рух і дії великої маси або перетворення великої кількості енергії спрямовується, контролюється за допомогою невеликої маси і невеликої кількості енергії, яка несе інформацію [50].

Інформація, одержувана керівником інструментального колективу внаслідок активного входження в музичний матеріал і постійного прагнення проникнути крізь поверхневий шар нотного тексту в саму сутність твору, завжди суб'єктивна. Переломлюючись через його індивідуальний життєвий і професійний досвід, вона тим самим відображає і особистість художника, відкриваючи для слухачів нові грані твору, що несуть у собі елементи імпровізаційності і творчого осяяння. Носієм інформації в умовах діяльності диригента, специфічним кодом є мова жестів, що входить в комплекс професійних диригентських інструментальних знакових засобів. В поєднанні із загальним для всіх нотним текстом та сугестивними впливами диригент в змозі з його допомогою викликати в психіці оркестрантів образ бажаного результату, значною мірою аналогічний своїм власним уявленням і творчим установок.

Комунікативний мова диригента складається з двох лінгвістичних структур: конвенціональної та експресивної. Перша являє собою комплекс професійних рухових автоматизмів, стожившихся в індивідуальному досвіді диригента, покликаних вирішувати виникаючі в процесі його взаємодії з оркестром технологічні завдання і перш ьсего завдання відображення динаміки розвитку музичної тканини твору р. просторі і часі. Друга ж ґрунтується на особливому класі так званих виразних рухів і дій. Їх актуальна роль проявляється в процесах комунікації і спілкування. Виразні рухи, відображаючи найтонші нюанси нинішніх відносин і почуттів, безмежну гаму емоцій і настроїв, допомагають зрозуміти і уточнити дійсний сенс переданої диригентом інформації.

Однак, слід підкреслити, що в професійній роботі з учнівським інструментальним колективом ці дві системи жестів завжди виступають у якості єдиного комплексу взаємопов'язаних компонентів. Це означає, що кожна експресивна (сміслова) дія як би „накладається” на конвенціональні регулюючі структури, надаючи їм певний сенс і змістовну спрямованість, а виконавські дії диригента, вимагають, в свою чергу, чіткої внутрішньої організації, оскільки здійснюються в рамках процесу тактування, організуючого, як ми вже говорили, розвиток музичної тканини твору в просторі і часі.

Хоч, слід зазначити, що у традиційній педагогіці роботи з інструментальним

колективом досі спостерігаються наполегливі спроби протиприродної підміни слухового образу, як основного регулятора дій диригента — зоровим, хоча як відомо, сам знак не несе в собі безпосередній змістовної інформації про предмет. Вона міститься лише в його образі.

Отже, керування музичним колективом є складною інформаційною системою, в якій домінує чинник зв'язку і взаємодії – прямої чи опосередкованої, безперервної чи поетапної, постійної чи змінної, але глибоко діалектичної. Найменша функціональна деформація цієї системи призводить до безпосередніх або опосередкованих змін, накладаючи свій відбиток на мету та кінцевий результат творчого колективу.

Звідси випливає, що питання про оптимальність функціонування інформаційної системи, необхідної для забезпечення органічного зв'язку диригент→оркестр та оркестр→диригент слід розглядати не лише стосовно її обсягу і змісту, а й відповідно до прагнення і психічного стану учасників. Добираючи матеріал для репетиції оркестру, диригент має враховувати особливості інформаційних процесів у психіці людини, важливих для емоційного сприйняття, формування образної уяви та художнього відтворення твору.

У музичній педагогіці питання змісту і спрямованості підготовчої інформації до сприйняття музики досить глибоко розкрито в працях Б.Асаф'єва [11], Д.Кабалевського [83], В.Остроменського [154], О.Ростовського [183] та ін. Не випадково сучасну педагогіку хвилює питання про випереджальну роль у художньому виконанні інформаційного начала, не поєданого з людською чуттєвістю. Як вважає Б.Асаф'єв [11], розумне обрамлення музичного твору загально-художніми, історико-соціальними і побутовими темами для бесід є не лише бажаним, а й необхідним, оскільки музика не існує поза часом і простором.

В організації учнівського інструментального колективу, його успішному розвитку і функціонуванні сприяє встановлення доброзичливих стосунків між керівником і учасниками, інтенсивного міжособистісного спілкування в колективі, вміння контактувати з відповідною кількістю дітей найрізноманітніших поглядів. Характерною рисою у його професійній сфері діяльності керівника є його вміння створити на заняттях атмосферу

взаєморозуміння, уміння враховувати спільні інтереси та формувати гуманні якості учасників оркестру. На думку Г.Я.Буша, «рівень розвитку діалогічних стосунків конкретної людини з іншими людьми та із світом прямо пропорційний її людяності. Чим більше розвинені діалогічні стосунки, тим менше передумов для виникнення антигуманних відносин» [26].

Для встановлення гуманних, творчих стосунків із колективом керівник виховує в собі такі якості, як повагу до інших, м'якість, терплячість, чуйність, оскільки йому доводиться спілкуватися з учасниками у яких художньо-виконавські здібності не завжди розвинені, що вимагає величезної роз'яснювальної роботи. Від такої категорії учасників керівник добивається позитивних результатів копіткою працею, терпляче відпрацьовуючи кожен ігровий прийом, кожен рух, ноту, фразу.

Вчителю музики нерідко доводиться залучати нових учасників до занять у інструментальний колектив. Виходячи із специфіки такої діяльності, важливо сформувати в студентів вищих мистецьких навчальних закладів уміння виявляти та розкривати в них музичні здібності. Це стосується, зокрема, звуковисотного слуху як головної точки відліку у формуванні й розвитку майбутнього музиканта.

Відомо, що часто звуковисотний слух виявляють за допомогою співу. Правильно проінтонований спів – перший показник добре розвиненого музичного слуху. Завдяки використанню різноманітних варіантів виявлення музичного слуху (повторення учнем діатонічних мелодій, мелодій із широкими інтервалами, із збільшеними і зменшеними інтервалами), перед диригентом оркестрового колективу постає виразна картина щодо такого аспекту музичного розвитку дитини.

Б.Яворський [255] і Б.Асаф'єв [11] завжди робили акцент на слуховій спрямованості своїх виховних систем і протиставляли слухове сприйняття звучання ритмоінтонаційного малюнка зоровому сприйманню нот. Згідно з їхнім баченням, інтенсивний слуховий розвиток є водночас і розвитком музичного мислення, тобто вмінням, оперуючи музичним матеріалом, віднаходити подібне і різне, аналізувати і синтезувати, встановлювати взаємозв'язки. Звідси і формули:

«виховувати мислячий слух» (Ф.Блуменфельд), «вчити безмежного вслуховування в музику» (К.Ігумнов).

Відчуття звуковисотності має формуватися разом із музично-ритмічною чутливістю. Зазначимо, що виховання музично-ритмічної чутливості в учасників є одним із основних завдань диригента оркестру. Музична педагогічна наука розглядає відчуття ритму як одну з основних музичних здібностей. Ритм у музиці, відзначає Б.Асаф'єв [11], є організуючим і дисциплінуючим початком, творцем форм у часі.

Слід визнати, що питання ритму часто замінюється „приблизністю”. Нерідко в музичній практиці спостерігаються негативні педагогічні прийоми виявлення у початківців відчуття ритму, коли їм пропонують вистукувати олівцем ритмічне завдання. У цьому разі не беруть до уваги дуже важливу обставину. Так, Б.Теплов відзначав [216], що відчуття музичного ритму, на його думку, має не тільки моторику, а й емоційну природу: в основі його лежить сприймання виразності музики. Тому без музики відчуття музичного ритму не може ні пробудитися, ні розвиватися. Лаконічне визначення суті ритму, що його дав Б.Асаф'єв [11], підтверджує сказане вище. Ритм, вважає він, не є абстрактністю: він інтонаційний „стрижень”. Неінтонованого ритму в музиці немає і бути не може.

Такий вид діяльності вимагає певної структури зв'язку, завдяки чому відбувається поєднання функцій членів колективу, налагоджується динаміка взаємовідносин і взаємозв'язків, узгодження дій для досягнення поставленої мети. Іншими словами, потрібна певна система взаємодії диригента та членів колективу. Ця думка підкреслюється в працях багатьох відомих диригентів, які розглядають взаємозв'язки і співробітництво оркестрантів і диригента як об'єктивну необхідність. А.Пазовський [158] з цього приводу відзначає, що виконавець завжди заражається творчою думкою і почуттями своїх партнерів. Ці почуття викликають у нього аналогічні емоції, які він, у свою чергу, передає іншим виконавцям. Відтак відбувається одночасний процес випромінення і сприйняття взаємного почуття. Отже, в оркестрі існує певна система взаємозв'язків і взаємовідносин, яка регулює функціональну діяльність кожного члена колективу. Така система дістала назву «музичної взаємодії». За її допомогою здійснюється

музично-психологічний вплив диригента на окремого виконавця. Вона є домінуючим фактором пізнавальної діяльності оркестрантів, досягнення виконавського ансамблю та художності колективного звучання (О. Ільченко, Я. Сверлюк).

У концепції В. Федоришина [223], присвяченій проблемі формування виконавської майстерності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі колективного музикування, важливим чинником генезису музичної взаємодії є досягнення єдиного розуміння виконавцями стилю письма, художнього задуму композитора, ідейно-художнього змісту твору, особливостей його формоутворення, а також попереднє узгодження штрихів, темпів, ритму, динаміки, супутніх нюансів, особливостей побудови фраз, речень, кульмінацій тощо. На основі єдиного розуміння сутності музичного твору, інтерпретаційних завдань і змісту виконавських операцій в учасників формуються ідентичні естетичні оцінки твору, адекватне емоційне ставлення до музики. Отже, музична взаємодія спрямовується на узгодження як технології виконавства, так і почуттів та емоцій.

Цей процес характеризується такими чинниками, як: наявність у партнерів по взаємодії потенційно значущих для спільної діяльності якостей: готовність до спільної творчої роботи, емоційної стабільності, адекватної самооцінки; авторитету керівника творчого колективу та задоволеність партнерів по спілкуванню взаємними стосунками.

Спираючись на цю характеристику, визначимо наступну сторону інструментального колективу, що наділяє його творчою специфікою, яка є особистісно-суб'єктивною. Вона пов'язана з духовним удосконаленням учасників, з розвитком їхнього духовно-творчого потенціалу, який, на думку О.Олексюк [149], формується як системне утворення, що структурується афективними, нормативно-регулятивними та поведінковими процесами на основі морально-естетичного досвіду. Відзначимо, що цей потенціал здатний реалізуватися не тільки в професійній художній діяльності, а й у всій системі відносин між учасниками, керівником та іншим оточенням. У цьому підході

відображено соціально значущу оцінку інструментального колективу як творчого, що сприяє формуванню естетичної культури його учасників.

Таким чином, в інструментальному колективі особистісні стосунки, що формуються на основі суспільних, зумовлюють зміну рівня колективної свідомості і колективної діяльності учасників. Творча діяльність визначається мотивацією, потребами, інтересами кожного учасника, що формують загальну атмосферу колективу. Міжособистісні стосунки, які складаються у творчому колективі, їхнє емоційно-чутливе забарвлення, є показником готовності учасників до самовизначення, самооцінки, самопізнання та самовиховання, чого потребує активна творча діяльність. Відповідно, колективні стосунки визначають творчу спрямованість оркестрового колективу. Колективна музична творчість - це не тільки складний психолого-педагогічний процес відтворення музики, в якому художні завдання тісно пов'язуються з проблемами виконавських дій, а насамперед міжособистісні взаємини в колективі.

Інструментальний колектив як соціокультурна модель суспільства здатний відображати життя в її цілісності через створену в ньому атмосферу зацікавленості, моральний клімат, що у підсумку і визначає комплексне формування естетичної культури учасників. Через художнє відображення естетичних сторін світу (за допомогою музичних творів), стосунків у колективі, творчість як компонент діяльності інструментального колективу впливає на свідомість і відчуття кожного виконавця і слухача, закріплює і збагачує набутий досвід колективного виконання, «заражає» активною діяльністю. Така діяльність стає творчо активною як для виконавця, так і для слухача (внаслідок сприйняття музики). Творча активність кожної особистості є рушійною силою у формуванні її цілісного образу: через свідомість і компоненти вона сприяє духовному зростанню колективу. Формується ціннісне ставлення його учасників до навколишнього світу, позначаючись на їхньому житті і діяльності, на стосунках, на розумінні смислу буття та життєвої мети. В процесі творчої діяльності загострюється мислення, облагороджується емоційно-чуттєва сфера [28].

Перехід емоційно-чуттєвих переживань, настанов учасників оркестру в конкретно реальні дії (творчу активність) може здійснюватись як під час

репетицій, так і через значний проміжок часу. За твердженням Л.Виготського [35], мистецтво, передусім, є організацією нашої поведінки на майбутнє, настановою на майбутнє, його вимоги можуть бути і нездійсненими, але вони підштовхують нас прагнути до досконалості.

Внутрішня структура і механізм взаємодії в колективі не виникають спонтанно. Їх виховує і визначає керівник-диригент, який допомагає музикантам-виконавцям виробити належну систему оркестрової взаємозалежності, власний стиль і діяльнісні орієнтири, спроможні стати вирішальними чинниками у самовдосконаленні і становленні колективної самосвідомості. Умовно професійний рівень інструментального гурту залежить від колективної ансамблевої самодисципліни, індивідуальної відповідальності не тільки перед керівником, а й перед учасниками колективу – партнерами творчого спілкування. Відомий диригент Ш.Мюнш [135] з цього приводу згадує як його захоплювали і надихали високі ідеали кращих оркестрів, які мали свій характер, свою індивідуальність, свою особливу якість. Але музиканти цих оркестрів завжди знали, що вони – лише окремі клітинки великого організму, які цілком залежать один від одного.

Таким чином, колективна творчість є визначальною для таких сторін його життєдіяльності як міжособистісні стосунки, колективність цілей, організованість керування, свідомо дисципліна і взаємовідповідальність.

Звертаючи увагу на складність диригентської професії К.Ольхов [151] підкреслює, що вона, передусім, зумовлюється роллю диригента, який є мислителем (створює інтерпретацію твору), «інженером» (планує конкретне звукове втілення цієї інтерпретації), своєрідним «диспетчером» (точно розподіляє час і якість звучання) і, нарешті, «контролером» якості виконання. Диригент виступає як «майстер», зауважує дослідник, який у разі потреби «підправляє» деталі.

Корисну методику початкуючим диригентам, в якій розкрито природу техніки диригування, її місце в загальному процесі керування оркестром, пропонує Л.Маталаєв [100]. Автор розглядає один з дидактичних принципів навчання від „простого до складного”, що дає змогу виробити свою манеру,

індивідуальні прийоми і навички, необхідні для самостійної роботи та систематизації репетиційного процесу.

Таким чином, готовність студентів до керування учнівським інструментальним колективом має уособлювати ряд вимог, зумовлених специфікою професії. Ця специфіка зумовлюється, з одного боку, особливостями професії диригента, з другого, особливостями керівництва учнівським творчим колективом, адже відомо, що рівень виконавства не завжди залежить від удосконалення стилю та методів керування, застосованих диригентом, його «готовності». Значною мірою він залежить від правильно поставленого завдання та способів його виконання.

Звернімо увагу на ще одну істотну деталь. Для успішного здійснення професійних функцій керівник мусить усвідомити об'єктивні психологічні механізми, що лежать в основі його взаємодії з учнівським музичним колективом. Свої творчі задуми з оркестром можна здійснити тільки у разі рівноправного спілкування, причому за умови активної допомоги всіх його учасників. Як відомо, результативність діяльності керівника впливає з особистісного чинника, його опори на індивідуалізацію роботи з учнями. А це вимагає від нього розуміння діяльності внутрішніх механізмів, закономірностей їхнього формування, а також організації структури учнівським інструментального колективу.

Виділимо найістотніші чинники діяльності, які впливають на творчий процес учнівського творчого колективу. Ними є:

- особистий авторитет керівника, що впливає з розуміння дитячої індивідуальності та необхідності поваги до колективу;
- володіння теоретичними науковими знаннями та практичними навичками;
- створення творчої атмосфери та взаємоповаги учасників;
- прищеплення гуманних ідей та виховання національної свідомості через вивчення народних традицій, української музичної спадщини та світової класики.

Крім знань із різних галузей науки, для формування готовності до керування учнівським творчим колективом студенти мають володіти:

- комплексом методичних знань із вітчизняного та зарубіжного виконавства на музичних інструментах;

- уміти через диригентські жести передати трактування музичного твору;
- аналітично підходити до відтворення музичного образу та усунення недоліків у трактуванні його учасниками;
- мати художній смак, творче мислення, глибоке відчуття образів, володіти яскравою емоційністю, високими моральними якостями і здатністю проявляти це в процесі занять із колективом.

Однією з особливостей організаційно-педагогічної діяльності, пов'язаної із керуванням учнівським інструментальним колективом, є перетворення творчих уявлень, образу музики, що їх керівник формує у свідомості учнів, у практичну дію. Образні уявлення керівника формуються на основі механізмів внутрішнього слуху і внутрішнього звучання.

Так, А.П.Іванов-Радкевич вважає, що здатність внутрішньо відчувати, вивчаючи нотний текст, а також здатність довільно і послідовно розгорнути у власній свідомості музичний образ є першоосновою виховання цих якостей у майбутнього диригента [78].

Наступним завданням, на думку автора, є розвиток здібностей та втілення музичного образу, що склався у свідомості диригуючого, і виявляється в зовнішніх рухових проявах, щоб спонукати виконавський колектив до відтворення цього музичного образу в реальному звучанні. Приступаючи до роботи, учитель музики повинен мати найширше уявлення про партитуру, інакше це породжує однотонність, схематичність рухів, і він не зможе зосередитись на розкритті образності музики, її змісту. Справжній музикант повинен прагнути до того, щоб підпорядкувати технічний бік виконання творчому і думати не про техніку диригування, а про художній бік виконуваного твору.

Особливістю музично-педагогічної готовності студента до роботи з учнівським інструментальним колективом є вміння робити попередній цілісний розбір музичного твору. Вся робота керівника над твором здійснюється до його зустрічі з колективом і як, вже було сказано, відноситься до передрепетиційної. Приступаючи до вивчення нового твору, учитель музики має визначити його форму, місця головних і побічних кульмінацій, темпи, встановити необхідні цезури між музичними фразами, періодами, частинами; з'ясувати ладотональний

план твору, особливості його метроритмічного малюнка, гармонічної мови; уточнити темп; розшифрувати терміни, засвоїти їх правильну вимову. Керівникові необхідно також знати все про творчість композитора, стиль, прийоми його письма, творчий напрямок автора, особливості епохи композитора, мати уявлення про інші його твори.

Важливою умовою ефективної творчої діяльності з інструментальним колективом вчителя музики є правильно побудована робота над партитурою, тобто попередній цілісний розбір музичного твору, оскільки диригент працює з твором до зустрічі з колективом у передрепетиційний період. Опрацювання партитури нового твору К.Ольхов [151] розподіляє на три періоди: ознайомлення, вивчення і виконання. Важливо, наголошує він, щоб ще до програвання на фортепіано уважно вдивитись і вслухатися у твір, ознайомитися з нотним текстом, темпами, обсягом твору, позначеннями композитора, зрозуміти загальний задум та роль засобів музичної виразності, уявити загальне звучання.

Робота на другому етапі спрямовується на вивчення партитури, в процесі якої потрібно уявляти звучання колективу, добиватися правильного фразування, виразності звучання. Тільки після виконання значного обсягу підготовки з вивчення твору необхідно переходити до останнього етапу – виконання твору, тобто до диригування. На основі внутрішнього відчуття партитури і відчуття змісту твору слід шукати диригентське втілення задуму композитора.

Значно прискорює опрацювання незнайомого твору, вважає О.Іванов-Радкевич [77], якщо диригент має можливість перед цим прослухати його з нотами в руках у чиємусь виконанні. Маючи у свідомості готовий звуковий образ, початкуючий диригент не тільки швидше засвоїть новий твір, а й певною мірою убезпечить себе від помилок в його інтерпретації.

І.О.Мусін [134], розглядаючи основні напрями засвоєння музичного твору пропонує таку послідовність роботи над партитурою:

а) ознайомлення з нотним текстом: читання партитури за допомогою внутрішнього слуху, програвання на фортепіано, вивчення за фактурою і голосами, прослуховування твору в записі;

б) аналіз форми твору (визначення форми цілого твору, аналіз окремих

розділів, речень, фраз, мотивів, визначення кульмінацій, метротектонічний аналіз);

в) з'ясування образно-емоційної будови і змісту твору (визначення характеру тематичного матеріалу; виявлення елементів, що сприяють найяскравішому втіленню характеру окремих побудов: (динаміка, агогіка, фразування; смислове значення відтінків, акцентів, знаків артикуляції, авторських ремарок для розуміння змісту твору);

г) аналіз оркестрової фактури і оркестрових засобів;

д) аналіз оркестрових партій та мануальне засвоєння партитури.

Починаючи вивчення нового твору, диригент має підготувати учасників до сприйняття музики. Створення в учасників відповідної настроєності (настанови) на сприйняття музики є важливою умовою якісного її виконання. Цей стан психіки залежить від потреб і цілей, завдань і умов діяльності. Настанова визначає стійкість, послідовний, цілеспрямований характер перебігу діяльності, є чинником її стабілізації у мінливих ситуаціях.

О.Ростовський [182] стверджує, що від художньо-пізнавальної настанови, залежать зміст думок і почуттів, образів і асоціацій, що виникають у свідомості, глибина естетичного переживання, характер впливу музичного твору.

Відзначимо, що у формуванні настанови сприймання музичного твору поряд з конкретним інтересом у ньому беруть участь, як підкреслює А.Сохор [210], такі стійкі утворення музичної свідомості особистості, як музичні погляди і смаки, жанрові орієнтації й стильові переваги, уявлення про норму в музиці, звичаї й звички музичного сприймання. Для художньої настанови важливо, щоб не було переобтяження оркестрантів різноманітними постулатами про музику. Інакше кажучи, механізм готовності до сприймання очікуваного в певній ситуації семантично адекватного повідомлення ґрунтується на очікуванні висловлювання, яке є найбільш ймовірним за змістом у даних умовах спілкування [210]. Музика має бути зрозумілою сприйняттю і доступною під час розучування твору (в іншому разі може щезнути інтерес в учасників до виконуваної музики). Отже, особливість роботи диригента оркестру вимагає створення відповідної настанови

щодо виконання музики, що є необхідною умовою творчої взаємодії всіх учасників.

Зазначимо, що в оркестрі до традиційного вивчення нотного тексту, освоєння твору як художнього об'єкта додаються завдання художньо-творчого розвитку, формування виконавської майстерності оркестрантів. Тому оркестрове вивчення музичних творів доцільно розглядати як певну логічно організовану систему художньо-пізнавальної діяльності. Йдеться про органічну систему опрацювання музичного твору: органічну щодо оркестрового виконавства, а не музичного мистецтва взагалі. У цьому аспекті в опрацюванні музичного твору О.О.Ільченко [81] виділяє елементи системи, які виконуються у певній логічній послідовності. Такими елементами є: попереднє ознайомлення з музичним твором; індивідуально-групове вивчення нотного тексту; досягнення технологічного ансамблю, а також високого рівня художності оркестрового звучання; створення художнього образу.

Роботу над музичним твором автор розглядає як велику систему, в якій кожен із згаданих елементів може виконувати роль органічної, досить самостійної малої системи чи підсистеми, яка у свою чергу, також складається з певної кількості елементів. При цьому основними елементами системи роботи над музичним твором в аматорському оркестрі є конкретні пізнавальні та художньо-творчі операції (види діяльності), які виконуються у певній логічній послідовності, наслідуючи, доповнюючи, формуючи одна одну.

Такі думки зумовлюють до висвітлення проблеми з позиції певних закономірностей, правил і норм. Розглядаючи проблему інтерпретації музичних творів О.Ільченко та Я.Сверлюк [80] робить висновок, що роз'єднати, відокремити технологічну, інтелектуальну і художньо-емоційну діяльність виконавців неможливо, адже перед тим як інтерпретувати музичний твір, слід осягти, усвідомити його сутність, складові елементи, за допомогою яких створюється художня образність. Цю роботу можна вважати лише як підготовку до виконання, своєрідну „технологічну субстанцію” інтерпретації. Інтелектуальна, розумова діяльність не зникає під час чуттєво-емоційного відтворення і переживання музики. Під час виконання відтворюється не якась абстрактно-образна, ідеальна

модель, а конкретний музичний твір – структурна і художня цілісність, елементи, художні засоби, правила і логіка якої є органічними складовими чи атрибутами інтерпретації. У зв'язку з цим він припускає, що субстантом інтерпретації є репродукція – якомога найточніше відтворення композиторського задуму.

Б.Асаф'єв [11] у цьому контексті вважав, що не можна відмовлятися від утвердження інтелектуальних основ у музичній творчості і сприйманні. Слухаючи, ми не лише відчуваємо чи переживаємо певний стан, а й диференціюємо матеріал, який сприймаємо, робимо відбір, оцінюємо, думаємо. Такий підхід до інтерпретації музичного твору дасть змогу синтезувати досягнуті елементи, трансформували їх у художній образ, який складається у свідомості керівника. Це підтверджує у необхідності попередньої роботи над партитурою, оскільки саме вона спрямує та активізує художній задум під час репетиційного процесу.

Досконале знання партитури дає змогу досягти злагодженості виконання, точної ритмічної пульсації, що є основою основ будь-якого колективного виконавства. Г.Нейгауз писав: «...не забувайте ніколи, що біблія музиканта починається словами: спочатку був ритм» [139]. Складність ансамблевої гри полягає в дотриманні кожним учасником точного метроритмічного малюнка. Оркестрово-ансамблева підготовка має бути попереднім етапом оркестрової гри. Кожен учасник оркестру повинен твердо засвоїти правила і прийоми ансамблевої гри. Отже, якщо правилом індивідуальної гри є «слухай себе», то ансамблевої гри - слухай себе та своїх партнерів. Враховуючи кінцеву мету занять - формування в музикантів оркестрових навичок, вже на заняттях з ансамблем потрібно користуватися диригентським жестом.

Керівник учнівського інструментального колективу зобов'язаний добре знати стан усіх музичних інструментів, вміти правильно визначати дефекти в інтонації та виправляти їх. Слід пам'ятати, що кожен музичний інструмент вимагає бережного ставлення, оскільки фальшиве звучання його часто зумовлюється незадовільним станом інструменту. Ненастроєні інструменти позбавляють дітей інтересу до занять. Нерідко для поліпшення інтонації, (якщо добре знають свій інструмент), використовується допоміжна аплікатура. Для

досягнення належного інтонаційного строю велике значення має систематична робота, спрямована на розвиток внутрішнього та тембрального слуху виконавців.

Надзвичайно важливим аспектом у творчій роботі є виховання постійного самоконтролю учасників дитячого колективу під час репетиції, що дає змогу кожному виконавцю стежити за своїм інтонуванням, виходячи із загального звучання. Крім того, уважне слухання сприяє вирівнюванню сили звучання інструменту відносно всього оркестру або окремих його груп.

Важливою якістю оволодіння ансамблевою грою є:

- попереднє відчуття виконуваного твору як єдиного цілого, а також змісту і форми.
- творчий зв'язок учасників, який ґрунтується на однаковому трактуванні твору, розумінні образу, коли основним є ритм, інтонаційна чистота та оркестровий баланс. Таким чином, спираючись на елементи, які є основою ансамблевої гри учасників, можна завжди досягти високої виконавської культури колективу.

Неабияку роль у педагогічній роботі керівника учнівського інструментального колективу відіграють стосунки з його учасниками. Від взаємин в колективі залежить творча атмосфера та виконавський рівень учнів. Як зазначає В.П.Лапченко діяльності [114], творча активність розвиватиметься за умов, якщо:

- збудити в учнів інтерес не тільки до результату, а й до процесу творчої діяльності;
- розвивати захопленість і зацікавлювати дітей змістом колективної діяльності при позитивному ставленні і творчому характері спілкування;
- виховати в учасників почуття необхідності і потреби в колективній

Творча активність учасників колективу немислима без добре спланованої та змістовно проведеної репетиції. Кожне зауваження, пояснення буде результативним тільки тоді, коли воно сприйняте учасниками. Кожна зупинка та зауваження мають бути виправданими. При роботі над певним уривком твору слід пам'ятати, що часте повторення (навіть коли воно виправдане) психологічно стомлює дітей, притупляє свіжість сприйняття. У таких випадках цілком виправдано на певний час відкласти уривок.

Свої зауваження завжди варто робити коректно, тактовно, у ввічливій формі. Справжнє художнє виконання вимагає високої свідомості та дисциплінованості виконавців на репетиціях. Дисциплінованість, ініціативність, зацікавленість у спільній справі студент повинен виховувати в собі протягом навчання у вузі та в подальшій творчій роботі з колективом. Необхідно економно витратити репетиційний час, а тому не допускати запізнь. Слід привчати дітей до припинення гри відразу після відповідного жесту диригента.

Як елемент «готовності» студентів, чималу роль відіграє вміння ефективно організувати заняття. Під час репетицій не можна зловживати розмовами, які не стосуються оркестрової гри. Потрібно вчасно вносити поправки, висловлювати свої побажання, роблячи при цьому необхідні зупинки, що є важливою рисою професійної готовності керівника дитячого оркестру.

Учасники колективу повинні відчувати за пультом вимогливого, впевненого у своїх намірах, вольового, сповненого високих прагнень, але разом з тим тактовного і ввічливого керівника. В його поведінці не повинно бути зарозумілості або зазнайства. Завдання керівника полягає в тому, щоб якомога повніше розкрити перед оркестрантами за допомогою своєї виконавської техніки та усних пояснень музичний образ, який склався у його свідомості в передрепетиційний період роботи над твором. Усі критичні зауваження та творчі побажання він повинен формулювати зрозумілими учням словами.

Аксіомою для вчителя музики, який працює з учнівськи інструментальним колективом є врахування природних та технічних можливостей музикантів. Тому не треба перевантажувати їх зайвими репетиціями, вимагати від них неможливого. За таких обставин учасники нерідко втрачають інтерес до оркестрового музикування. Репетиційний час має бути спланованим таким чином, щоб кожне заняття стимулювало прагнення до спільної праці, зумовлювало бажання проникати в глибинні пласти музичної творчості.

Досвід переконує, що одним із основних завдань в роботі з творчим колективом є визначення темпу. Оскільки, від його точного вибору значною мірою залежатиме правильне відтворення авторського задуму та успіх виконуваного твору.

Зазначимо, що великого значення вибору темпу надавав П.Чайковський [218]. У своїх музично-критичних статтях композитор звертав особливу увагу на темпи при оцінюванні концертів. Питання про правильно взяті темпи він не відокремлював від поняття художнього виконання.

На нашу думку, довірливі коливання в темпах передусім виникають через різні причини, не пов'язані з браком елементарних музичних здібностей. Саме до таких причин можна віднести: нервозність, хвилювання, депресія, збудженість, темперамент та ін. Ці додаткові чинники часто виникають при виконанні, знижуючи його якість. Віднаходити правильний темп виконавцеві дає змогу його музикальність та художнє чуття. Здебільшого на це й покладає надію композитор, визначаючи характер руху музики умовними термінами.

Відсутність у виконавців такої якості, як відчуття темпу, може призвести до небажаних наслідків. При інструментальному виконанні в таких випадках колектив часто „розсипається”, пропадає ансамбль. З огляду на ці та інші чинники, слід усвідомити, що початкуючий керівник не має порушувати авторські вказівки відносно темпу. Однак спостерігаються непоодинокі приклади, коли відомі професійні колективи та музиканти виконують той самий твір у різних темпах, нехтуючи темповими позначеннями автора. Наприклад, А.Іванов-Радкевич [77] вважає, що у виконанні відомих майстрів такі відхилення зроблено свідомо: вони є творчо виправданими, а в більшості випадків дуже переконливими, оскільки підкреслюють силу їхнього художнього обдарування. У виконанні малодосвідченого, початкуючого керівника колективу розбіжність із авторськими вказівками (особливо коли він не зуміє достатньою і переконливою інтерпретацією виправдати їх), викликає в слухачів осуд і критику. Тобто будь-які зміни темпу завжди мають бути виправданими.

Як переконує практика, керівника, який глибоко відчуває властивості мелодії, вникає в гармонічну будову, відчуває внутрішнім слухом твір як єдине ціле, завжди знаходить правильний темп. На думку А.Пазовського: „Ніщо так не спотворює задум композитора, як відсутність у диригента правильного темпоритму” [158]. Б.Вальтер [29] вважав, що пізнати правильний темп можна за двома ознаками: 1) у правильному темпі найкраще виявляється музичний смисл і

значення фрази; 2) він забезпечує технічну точність. Влучно висловився про значення темпу О.О.Ільченко. Він вважає, що лише під час гри у необхідному темпі «оркестранти-аматори можуть повністю усвідомити як сутність та істинну складність технологічних процесів, так і всі художні характеристики твору» [81].

Отже, з розгляду розуміння темпу та його сутнісного аспекту, випливає висновок, що він природно зливається з образом, характером та змістом музики, його не можна відокремлювати від мелодичного малюнка та гармонічної побудови. О.Олексюк зазначає: «Якщо художній твір позбавлений вираженості та організації, форми та структури смислу, як незамінних естетичних основ мистецтва, тим самим він не досягає і моральної сили впливу» [144]. Отже, першоосновою репертуару учнівського інструментального колективу має бути висока художність творів, оскільки від неї залежить вирішення соціально-педагогічних і виховних завдань його учасників.

Соціально-педагогічний зміст учнівського інструментального колективу полягає в органічному поєднанні художньо-виконавського і виховного процесів, надання їм художньо-естетичної спрямованості. Розв'язання цієї проблеми в багатьох аспектах пов'язано з репертуаром, навколо якого будується робота вчителя музики.

Стосовно розглядуваної нами проблеми, щодо особливостей роботи з оркестром необхідно визначити роль репертуару у вирішенні соціально-педагогічних завдань та виявити специфіку добору творів.

Специфіка складання репертуару для учнівського інструментального колективу полягає у врахуванні віку, художнього сприйняття та технічних можливостей учасників. Як правило, початкуючі виконавці не достатньо володіють виконавськими технічними можливостями на інструменті, що часто стає серйозною перешкодою виконання високохудожніх творів. Проте, це не означає, що метою поновлення репертуару має бути орієнтація на початкуючих виконавців із слабкими виконавськими можливостями. По-перше, такий підхід значно знизить інтерес до інструментального виконавства в учасників із добре розвиненими виконавськими можливостями; по-друге, інструментальний колектив втратить тенденцію художньо-виконавського розвитку, що негативно

позначиться на прищепленні учасникам (через музику) морально-естетичних якостей. Отже, збіднення репертуару значно обмежує художньо-виховні можливості оркестрового виконавства, відлучає учасників від ознайомлення із значною кількістю високохудожніх музичних творів.

На нашу думку до репертуару інструментального колективу потрібно включати як твори різних жанрів класичної музики, так і сучасні естрадні твори. Важливо щоб вони були високо художніми і зрозумілі для сприйняття школярами.

Підбиваючи підсумки щодо особливостей складання репертуару, які розглянуто в нашому дослідженні, виділимо найважливіші умови, що їх необхідно враховувати. Це:

- здібності та рівень музичної підготовки учнів;
- художню цінність музичних творів та інструментований переклад для колективу;
- ідейний зміст та його методико-педагогічне застосування.

Отже, тільки врахування специфічних особливостей роботи вчителя музики з учнівським інструментальним колективом створює перспективу динаміки творчого зростання та естетичного розвитку школярів. Теоретичні передумови та специфічні особливості організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі стали основою для здійснення діагностики стану готовності майбутніх учителів музики до керування такими колективами.

1.3 Структурні компоненти готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи в учнівському інструментальному колективі.

Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва є однією з актуальних проблем, що постають перед сучасною вищою школою. Ця проблема виникла у зв'язку з методологічною переорієнтацією змісту шкільної освіти на розвиток особистості учня. Не викликає сумнівів, що від того, яким буде майбутній учитель, чи здатний він враховувати вимоги, які висуває суспільство перед школою, залежить рівень вихованості й духовної культури учнів.

З метою підготовки вчителя музики в другій половині XX століття почалася організація музично-педагогічних відділень і факультетів в середніх і вищих

навчальних закладах країни. Більшу частину їх викладачів складали випускники спеціальних відділень консерваторій (виконавських, диригентсько-хорових, вокальних, інструментальних, теоретичних, мистецтвознавчих і т.п.). Це зумовило те, що існуюча до теперішнього часу система підготовки вчителя музичного мистецтва склалася під впливом консерваторських класів, де мета навчання – вузькоспеціальна підготовка студента до діяльності в якості викладача спеціального музичного навчального закладу або виконавця (наприклад, концертмейстера або соліста). Згідно державного освітнього стандарту, метою навчання в мистецькому навчальному закладі є підготовка вчителя загальноосвітньої школи, для якого педагогічні здібності є основними і їм підпорядковані спеціальні здібності (музикальність, артистичність, креативність, володіння інструментом, диригентською технікою тощо). Таке поєднання необхідне як засіб для майбутньої професійної діяльності та знаходиться в основі формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

.Питанням підготовки фахівців галузі мистецької освіти, а також у цьому контексті майбутніх учителів музики присвячено праці С.Сисоєвої [162], Н.Гуральник [48], Л. Масол [127], О. Олексюк [146], Г. Падалки [156], М.Ткач [145], О. Щолокової [249] та ін.

Серед сучасних авторів дисертаційних досліджень, які в тій чи іншій мірі висвітлюють компетентність вчителя музики Л.Бондаренко [24], Л.Варнавська [30], Л.Гусейнова [50], К.Завалко [68], Л.Ліхіцька [119], М.Назаренко [137], О.Рибніков [178], В.Смиренський [201], В.Сологуб [207], О.Теплова [217].

Л.Бондаренко [24] висвітлює питання професійного саморозвитку студентів у процесі інструментального виконавства. Л.Варнавська [30] розкриває специфіку формування готовності майбутніх учителів музики до аранжування музичних творів засобами комп'ютерних технологій. Л.Гусейнова [50] піднімає питання удосконалення у майбутніх учителів музики інструментально-виконавської діяльності. К.Завалко [68] у своєму дослідженні пропонує методи формування готовності вчителя музики до інноваційної діяльності. Л.Ліхіцька [119] довела, що формування готовності майбутніх учителів музики до мистецької інноваційної діяльності відбувається протягом усього періоду навчання. М.Назаренко [137]

стверджує, що готовність майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності динамічно розвивається на основі інтегративного підходу. О.Рибніков [178] у своїй роботі пропонує використання цифрового електронного музичного інструментарію у професійній діяльності. В.Сологуб [172] розглядає професійну готовність майбутнього вчителя музики до самостійного вивчення інструментальних творів. О.Теплова [217] пропонує умови та методи формування готовності до творчої самореалізації майбутнього вчителя музики.

В умовах мистецького навчального закладу основи готовності формуються в процесі вивчення як загально професійних, так і спеціальних дисциплін. Наприклад, блок дисциплін предметної підготовки: історія зарубіжної музики, історія української музики, народна музична творчість, сольфеджіо, гармонія, поліфонія, аналіз музичних форм. А також, клас основного музичного інструменту, клас додаткового музичного інструменту, концертмейстерський клас, хорознавства і хорового аранжування, хоровий клас і практична робота з хором, клас хорового диригування та читання хорових партитур, клас сольного співу) дисциплін. Оволодівши основами духовної і матеріальної культури, представляючи свою діяльність на теоретичному рівні, майбутні вчителі готові до закріплення сформованих знань і вмінь на практиці. Ця сформованість є передумовою до формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі і передбачає оволодіння ним комплексом спеціальних знань з теоретичних та виконавських (інструментальних, вокальних та диригентсько-хорових) дисциплін. Крім того, учитель музичного мистецтва, який закінчив мистецький навчальний заклад, повинен знати спеціальні методики, музичну педагогіку і психологію, володіти психолого-педагогічними знаннями в аспекті викладання предмета «Музика» в школі.

Таким чином, в основу формування готовності майбутнього вчителя музики так само, входить спеціальна (загальнопедагогічна, диригентська, інструментальна, вокальна, виконавська, музикознавча, дослідницька), соціальна та особистісна підготовка. Звідси випливає, що вдосконалення підготовки

майбутнього вчителя музичного мистецтва знаходиться в прямій залежності не тільки від правильної орієнтації студента в процесі навчання на спеціальних заняттях, але й від загальної методичної забезпеченості та практичної озброєності, одержаної у всьому різноманітті дисциплін, що вивчаються. Слід відзначити, що педагогічна наука і практика виходять з принципової установки про те, що своєрідність педагогічної діяльності, як стверджує А.Маркова, робить неприпустимим наявність однієї вузькоспеціальної компетентності, а професіоналізм учителя визначається поєднанням усіх видів професійної компетентності [125]. Цей підхід прийнятний і для вчителя музики. Так, А.Базіков відзначає, що вузькоспеціальна спрямованість випускника мистецького закладу в сьогоденнішніх умовах себе не виправдовує, а лише створює проблеми для молодого фахівця. Професійний рівень учителя музики не може бути обмежений вузькоспеціальними теоретичними знаннями і практичними навичками [14].

Слід зазначити, що підготовка учителів в Україні має давні освітні традиції, які в останні десятиліття проходять певні трансформації та удосконалення. Зокрема відбуваються інтеграція до європейської системи освіти. Сьогодні абсолютно очевидні і значущі принципи університетської освіти: фундаментальність і універсальність підготовки вчителя, варіативність, що виявляється в загальнопрофесійній підготовці та глибокій спеціалізації, науково-дослідна спрямованість навчально-виховного процесу та ін. Університети покликані готувати різнобічно освічених спеціалістів вищої кваліфікації, вміло поєднують теорію з практикою. Відмінною рисою університетської освіти є підготовка фахівців, які володіють широким науковим кругозором, глибокими знаннями з обраної спеціальності, високим рівнем загальної культури, розумінням соціальних проблем суспільства, широтою мислення. Університетська підготовка вчителя музики має забезпечити конкурентноздатність на ринку праці культурного простору суспільства.

Вища мистецька підготовка являє собою цілком сформовану систему професійної освіти. Мистецькі навчальні заклади ведуть постійний пошук шляхів оновлення освіти і нових педагогічних технологій. Стало більше професійних освітніх програм, навчальних планів, підручників і навчальних посібників. У цих

умовах єдність освітнього простору України, стабільність системи освіти покликані забезпечити Державні освітні стандарти вищої професійної освіти, закріпили вимоги до мінімуму змісту та рівня підготовки фахівця музичного мистецтва.

Варто звернути увагу, що перед сучасним учителем музики виникає безліч проблем, вирішення яких вимагає знання філософії, концепції сучасного природознавства, інформатики, основ медичних знань, іноземної мови, психології, педагогіки і т.д., включених у навчальні плани. Для успішної професійної діяльності випускнику потрібні знання з усіх дисциплін, але специфіка мистецького навчального закладу, на наш погляд, полягає у тому, щоб зосередиться не на окремих навчальних дисциплінах, які розвивають певні уміння, а на формуванні у них цілісної системи знань та умінь, орієнтованих на потреби загальноосвітніх шкіл. Хоч необхідно зауважити, що на сьогоднішній день цим напрямком в силу різних причин приділяється недостатня увага.

Зазначимо, що у системі вітчизняної освіти тривалий період домінував підхід, який ґрунтувався на передачі майбутньому фахівцеві лише відповідних знань з певної предметної галузі, тому його здібності, уміння та навички не були на першому місці. Зокрема, вважалося, що для підготовки фахівців музично-педагогічної діяльності важливо мати високі музичні здібності, які сприятимуть удосконаленню проведення уроків музики. При цьому психолого-педагогічним дисциплінам надавали другорядне значення. Останнім часом ситуація кардинально змінилася. Безумовно, конкретні предметні знання не можна виключати зовсім з освіти майбутнього фахівця, але головною метою нашої підготовки є виховання всебічно розвиненої та обдарованої особистості, яка орієнтується в сучасному культурному просторі, готової до сприйняття потреб суспільства.

Як бачимо, формування готовності майбутнього вчителя музики до роботи в учнівському інструментальному колективі у системі освіти має інноваційний характер і протистоїть радянській педагогіці – «знання – уміння – навички». Така парадигма нині вже не домінує в системі нашої освіти. Це пояснюється тим, що в сучасних умовах значно швидше відбуваються інформаційні та соціальні зміни,

ніж завершується період навчання у вищому навчальному закладі. Звідси криза парадигми освіти, що ґрунтувалася лише на передачі відповідних знань, умінь і навичок студентам. Сучасне суспільство потребує фахівців не з «механічно» набутих знаннями, а з духовно-особистісним, творчим та культурним досвідом. Оволодіння певним досвідом зумовлює соціалізацію майбутнього фахівця. Сучасна освіта не зводиться до простого заучування та відтворення набутих знань, а обов'язково включає культуровідповідне навчання – взаємодію навчання та викладання.

Знання, вміння та навички, що їх студенти набувають, навчаючись у мистецькому закладі, беззаперечно, є важливими. Поряд із цим сьогодні актуальним стає поняття «готовності», що визначається багатьма чинниками, оскільки саме вона є тими індикаторами, які дають змогу визначити здатність випускника вищого навчального закладу до виконання професійних обов'язків, його подальшого особистого розвитку, а також до активної участі в житті суспільства. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, освіта до пріоритетів сьогодення відносить вміння оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, готують молодь до нових ролей у цьому суспільстві.

Визначення особистісних якостей студента, що пов'язано з професійною компетентністю, формування готовності до саморозвитку є провідними напрямками удосконалення психолого-педагогічної підготовки. Саме тому проблема підготовки, самопізнання і самовдосконалення майбутнього вчителя музичного мистецтва має бути пріоритетною тенденцією в системі вищої мистецької освіти.

Таким чином, поряд з певним набором властивостей і здібностей важливу роль у процесі музично-педагогічної підготовки відіграє здатність гармонійного поєднання та узагальнення їх. У даному контексті йдеться про професійно значущі особистісні якості вчителя музичного мистецтва.

Слід зазначити, що різні дослідники протягом тривалого часу визначають досить багато компонентів професійно значущих якостей вчителя, починаючи з

таких, як емоційність і здатність до образного мислення, і закінчуючи такими, як ерудиція, педагогічне покликання та властивості мислення.

Таким чином, професійно значущі якості вчителя музичного мистецтва можна розглядати як певну систему, стрижневим елементом якої є професійна спрямованість фахівця. Отже, на нашу думку, важливим є визначення тих конструктів, які відображали б істотну відмінність професійно значущих особистісних якостей вчителя музичного мистецтва від його властивостей і здібностей та давали можливість систематизувати базові професійні якості для подолання наявної в літературі ієрархії їх.

Спираючись на наукові праці, присвячені проблемі професійних характеристик фахівця (А.Деркач, І.Ісаєва, Є.Климова та ін.), професійні якості вчителя музичного мистецтва можна розглядати у вигляді п'яти компонентів, критерієм диференціації яких є сукупність властивостей та провідна функція професійної діяльності, за реалізацію якої відповідають ці професійні якості. Це підсистеми: професійного мислення, професійної спрямованості, організаційних якостей, комунікативних та експресивних якостей.

Так, учитель музики постійно здійснює аналіз музичних творів, зіставляючи їх та порівнюючи з іншими, робить їхній аналіз, визначає складні місця колективного виконавства. Така діяльність значною мірою залежить від актуалізації якостей підсистеми професійного мислення, складовими якої є такі професійні якості: аналітико-конструктивний склад, самостійність, динамічність, критичність, креативність, спостережливість тощо.

За реалізацію організаторської, управлінської функцій вчителя музики відповідає організаційна підсистема якостей, складовими якої є: відповідальність, вимогливість, працездатність, ініціативність, організованість, наполегливість, самостійність, прагнення до професійної саморегуляції (самоконтролю, самокорекції) тощо.

Від підсистеми професійної спрямованості також значно залежить ефективність реалізації репетиційного та концертно-виконавського процесу. Її складовими є такі особистісні якості як: принциповість, високий рівень

професійної мотивації, адекватна самооцінка, гуманістична спрямованість, відповідальність, позитивне ставлення до себе.

Одними з провідних якостей вчителя музики є комунікативні якості, оскільки вони забезпечують успішність реалізації усіх видів професійної творчої діяльності. До цієї підсистеми особистісно значущих професійних якостей належать: емоційно-вольова стійкість, толерантність, витримка, самоконтроль, позитивна стабільність, емпатійність, відчуття такту тощо.

Виділяючи такі основні характеристики професійної діяльності, як продуктивність і надійність, є підстави стверджувати, що ці явища забезпечуються відповідними психологічними підсистемами, які формуються на базі властивостей суб'єкта діяльності. Причому ті самі властивості можуть входити до різних підсистем. Їхній оперативний прояв у таких підсистемах може бути як однаковим, так і різним, а професійну діяльність із цих позицій можна уявляти як постійну зміну психологічних підсистем дій, кожній з яких психологічні властивості мають оперативне виявлення.

Таким чином, можемо вважати, що психолого-педагогічна готовність вчителя музичного мистецтва як системо-утворююча якість, забезпечує різний прояв її відповідно до специфіки діяльності.

Таким чином, процес професійної підготовки вчителя музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах слід організувати так, щоб він мав розвивальний характер, з урахуванням нерівномірності засвоєння студентами професійних знань і розвитку професійних здібностей. Відповідно, методи формування готовності до організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі мають бути зорієнтовані на особистісний аспект: розвиток і генералізацію базових підсистем професійних якостей, активізацію механізмів самоорганізації.

Інтеграція змісту освіти дозволить зосередитися не на навчанні студентів окремим предметним знанням та умінням, а на формуванні у них цілісної системи знань і вмінь, зорієнтованих на потребах загальноосвітньої школи. У нашому випадку необхідність інтегрованого підходу обґрунтована відірваністю окремих дисциплін, які викладаються у мистецькому закладі, від загальних завдань

формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Виходячи з цього, ми вважаємо, що дисципліни мають моделювати реальну діяльність вчителя і розкривати розуміння специфіки вирішення професійних завдань.

Організація процесу навчання у мистецькому навчальному закладі має бути достатньою для формування у студента цілісної системи знань та умінь, орієнтованих на потреби сучасної загальноосвітньої школи. Таким чином, зміст музичної освіти, методи навчання мають відповідати сучасному рівню науки і культури.

У концепції модернізації вітчизняної освіти підкреслюється необхідність поглиблення інтеграційних і міждисциплінарних процесів. На сьогоднішній день ця тема актуальна для вищих мистецьких навчальних закладів. Необхідно відзначити про панування предметного підходу в змісті навчання, що призводить до поверховості знань з різних галузей науки у педагогічній освіті, створює передумови для підготовки фахівців вузькопрофільного спрямування. Формування готовності вчителя музичного мистецтва, на основі міжпредметних зв'язків стає одним з основних напрямів у мистецьких навчальних закладах. Тобто формуванню готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва має служити вся система навчально-виховної роботи навчального закладу: навчальний план, робочі програми з дисциплін, групові та індивідуальні заняття.

Отже, зміст підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва має бути спрямований на набуття сукупності музично-теоретичних та психолого-педагогічних знань, практичних умінь і навичок, необхідних індивіду для продуктивної, високопрофесійної музичної діяльності і сформованих у процесі цілеспрямованого розвитку його музично-творчих потенцій. Її характерними рисами є трудомісткість і тривалість, тісний зв'язок, поступовий музичний розвиток. При цьому формування художньої свідомості і музично-теоретичних знань має відбуватися одночасно із загальним фізіологічним і розумовим розвитком, духовним становленням особистості, оскільки, як вважає О.Олексюк [145], взаємозалежність між загальними професійними та спеціальними музичними здібностями може встановлюватися лише на основі актуалізації

духовних сутнісних сил, міру можливостей якої становить духовний потенціал особистості майбутнього фахівця.

Як бачимо, сучасна система формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва має бути спрямована передусім на індивідуальний розвиток студента, розкриття його музичних здібностей та реалізацію творчого потенціалу в цілому.

На основі аналізу психолого-педагогічних та музикознавчих праць з досліджуваної проблеми а також враховуючи практичний досвід підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, визначено чинники, які суттєво впливають на формування їхньої професійної компетентності у вищому навчальному закладі. Зокрема, О.Леонтьєв зазначав, що реальну основу особистості людини становить сукупність її суспільних відносин із світом, які втілюються під час діяльності [116]. Особистісні структури, формуючись у процесі соціалізації людини визначають її поведінку і у сфері фахової діяльності. Таким чином, у процесі підготовки у майбутніх фахівців формуються основні особистісні складові, завдяки яким вони зможуть повноцінно реалізувати себе у суспільстві. Підготовка майбутніх учителів музики передбачає формування у них комунікативно-особистісних, когнітивно-пізнавальних, діяльнісних, креативних та інших складових. Вони становлять основу діяльності у сфері практичної самореалізації.

Підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва, як системне утворення пройшла певну трансформацію, успадкувавши при цьому соціально-культурні традиції, які вплинули на концепцію формування навчально-виховного процесу у мистецьких навчальних закладах.

Врахування суспільних потреб у підготовці таких фахівців не має спричинювати різких змін у навчально-виховному процесі мистецького закладу. Професійна підготовка має здійснюватися на основі наукових досягнень сучасної психолого-педагогічної та музикознавчої наук, науково-дослідної діяльності викладачів та студентів спираючись на державні стандарти, і разом з тим враховуючи регіональні потреби.

Зазначимо, що розвиток готовності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих навчальних закладах є складною і багатогранною структурою. Крім дисциплін суспільно-політичного і психолого-педагогічного спрямування, студенти вивчають такі спеціальні музичні дисципліни як диригування, спеціальний інструмент, хоровий клас, а також дисципліни історико-теоретичного профілю. На відміну від музичних академій, в яких кожен із циклів дисциплін може стати основою обраної спеціальності піаніста, музикознавця-теоретика, диригента, майбутні учителі музичного мистецтва (зважаючи на специфіку майбутньої професійної діяльності) мають оволодівати спеціальністю хормейстера, якій властиві широкопрофільність та багатогранність. Тому об'єктивними передумовами теорії мистецької освіти має бути сам характер професії, що зумовлює підхід до музичних дисциплін як до окремих граней спеціальності вчителя музичного мистецтва.

Сучасний рівень розвитку музичної освіти відкриває великі можливості для цілісного підходу розвитку готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва, аналізу змісту на основі системного методу дослідження. Такий метод дає змогу розглядати зміст фахової підготовки майбутнього вчителя як складну систему, функціонування якої підпорядковане різноманітним внутрішнім і зовнішнім зв'язкам; при цьому її внутрішня цілісність досягається на основі процесів інтеграції. І.Яковлев [259] зазначає, що при більш динамічному і інтенсивному перебігу інтеграційних процесів у педагогічній системі, досконалішою і ціліснішою стає сама система. Комплексне і системне засвоєння різноманітних знань сприяє більш повному виявленню творчих здібностей студента, розвитку його фантазії, уяви, емоцій та інтелекту, тобто розвитку універсальних здібностей, потрібних для майбутньої професійної діяльності. Тільки сукупність знань різнобічно розвиває особистість, інтенсивно сприяє формуванню її мотиваційної сфери, пов'язаної з музично-педагогічною діяльністю. Усвідомлення цілісності музично-теоретичних, психолого-педагогічних та спеціальних знань має відбуватися на основі набутого досвіду, застосування, шляхом інтеграції та побудови нових, досконаліших моделей у вигляді законів, категорій, методичних та педагогічних переконань.

Таким чином, можна стверджувати, що універсальність підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва не виключає її інтеграції в широкій системі суміжних наук. Це є ще одним підтвердженням того, що методологічна і теоретична основа змісту фахової підготовки майбутнього вчителя обумовлена інтеграцією гуманітарних, психолого-педагогічних та спеціальних дисциплін.

Отже, структуру готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі розглядаємо як органічну цілісність таких її компонентів: *мотиваційно-емоційний, когнітивно-змістовий та виконавсько-педагогічний*, котрі в системі музично-педагогічної підготовки не лише спрямовані на засвоєння знань майбутніми вчителями музичного мистецтва, а й спрямовані на практичну продуктивну діяльність з учнівським інструментальним колективом в умовах загальноосвітньої школи.

Розглянемо зміст кожного з визначених компонентів, що входять до структури професійної готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі музично-педагогічної підготовки.

Мотиваційно-емоційний компонент розглянуто як провідний, його головними елементами є мотивація оволодіння професійними навиками керування інструментальним колективом, що передбачає глибокий стабільний інтерес до музично-педагогічної діяльності і професії вчителя, особистісне ставлення до професії. Він охоплює набуту у процесі музично-педагогічної підготовки систему художніх цінностей у галузі інструментального мистецтва, на основі яких формується здатність до емоційно-образної інтерпретації музичних і педагогічних явищ, спроможність аранжувати інструментальні твори, прагнення до впровадження художніх цінностей у середовище підростаючого покоління, захопленість колективною виконавською діяльністю.

Мотиваційно-емоційний компонент готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до керування інструментальним колективом характеризується мотивацією та орієнтаціями на музично-педагогічну діяльність.

Поняття „мотивація” є складовою особистості і розкриває ставлення людини до діяльності та її переваги у царині дійсності. У загальнопсихологічному плані

мотивація (від лат. *motiv* – приводити в рух, штовхати) відображує складне явище людської психіки, спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреб суб'єкта, де мотивація виступає як сукупність зовнішніх і внутрішніх умов активності людини і визначає її спрямованість. Згідно психологічним твердженням, мотив як усвідомлене спонукання до певної дії формується в міру того, як людина враховує, оцінює, зважає обставини, із ставлення до них народжується мотив у його конкретному змісті [118]. Це дає нам змогу розглядати професійну мотивацію як інтегративну основу зв'язку педагогічної діяльності й особистості вчителя музичного мистецтва, виходячи з розуміння особистісно-діяльнісної сутності категорії професіоналізму.

На думку німецького вченого М.Вебера, справжній професіонал вирізняється морально обґрунтованими мотивами, які спонукають його до діяльності. До цих мотивів належать безкорисливе служіння справі, слідування професійному покликанню та сповідування етики відповідальності за реалізацію суспільного блага [31].

Розробляючи методику формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до роботи в інструментальному колективі, слід урахувати, що на базі загальної мотивації навчальної діяльності у студентів виникає певне відношення до різних навчальних предметів. Воно зумовлюється:

- важливістю предмета для професійної підготовки;
- інтересом до певної галузі знань або до даного предмета як її частини;
- якістю викладання (задоволеністю заняттями з даного предмета);
- ступенем складності оволодіння даним предметом, виходячи із власних здібностей;
- взаємовідносинами з викладачем даного предмета [61].

Таким чином, роль і специфіка мотивації полягає в тому, що цей компонент додає музично-педагогічній діяльності яскраво вираженого особистісного характеру, виступає провідною умовою професійного зростання педагога в цілому і чинником, що спонукає до формування професійної готовності.

З огляду на це, важливим і актуальним є концептуальне осмислення процесу формування орієнтацій майбутніх учителів засобами музики, що перетворює

суспільні цінності на їхнє внутрішнє надбання, особистісне ставлення до них. Учені-педагоги вбачають у ціннісних орієнтаціях один з основних критеріїв сформованості культури (О.Щолокова) [249], музичного сприйняття (О.Ростовський) [183], естетичного ставлення до дійсності та мистецтва (І.Зязюн) [44].

Робота над інструментальними творами загострює емоційні почуття студентів, дає їм можливість естетично оцінити твір, орієнтуватись у сучасному музичному просторі й тим самим сприяє формуванню професійної готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до роботи в інструментальному колективі. Тож виділяємо такі елементи готовності до професійної діяльності з естрадно-інструментальним колективом майбутнього вчителя музики:

- здатність виявляти особистісне емоційного ставлення до колективного інструментального виконавства;
- усвідомлення необхідності та значущості професійної готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва щодо керування інструментальним колективом;
- здатність до естетичної сприйняття музичного твору;
- здатність відкривати нове, активність у досягненні результатів у процесі музично-педагогічної та інструментальної підготовки.

Мотиваційно-ціннісний компонент є системоутворючим, складає основу для реалізації інших компонентів.

Роль і специфіка ціннісно-мотиваційної складової музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики полягає в тому, що цей компонент виступає провідною умовою професійного зростання студента, надає музично-педагогічній діяльності яскраво вираженого особистісного характеру, та є чинником, що спонукає до професійної досконалості.

Когнітивно-змістовий компонент уособлює процес знаходження нових знань про якість та особливості роботи в школі, усвідомлення значущості музично-педагогічної діяльності, розуміння, осмислення її поліфункціональних особливостей. Його ядром є створення теоретичних основ формування у майбутнього вчителя музичного мистецтва готовності займатися з

інструментальним колективом, рівня уявлень про значущість професії, про власні професійно-особистісні якості. Вихідною ланкою цього компонента є процес знаходження нових знань про специфіку роботи з інструментальним колективом, усвідомлення суспільної потреби в виконавській діяльності, розуміння, осмислення її поліфункціональних особливостей.

Він розкриває специфіку музично-педагогічної підготовки, спираючись на вибудовану змістову структуру комплексу дисциплін, що сприяють якісній підготовці майбутнього керівника учнівського інструментального колективу. Крім того, як зазначає О.Олексюк [116], змістова характеристика системи реалізується на основі джерел, принципів, форм, методів та умов реалізації з урахуванням особливостей студентського вікового періоду та специфіки навчання у ВНЗ мистецтв.

Так, мета навчання студентів на першому курсі розвивати уявлення про специфіку музично-педагогічної діяльності, організаційну діяльність керівника творчого колективу. Завдяки курсу психолого-педагогічних та методичних дисциплін студенти ознайомлюються з психічними процесами, що відбуваються під час творчого функціонування колективу. У цей період, завдяки знайомленню із специфікою діяльності керівника творчого колективу, закладаються основи професійної орієнтації студентів.

Названий компонент у подальшій підготовці студентів характеризується розвитком індивідуального самовираження. Вивчення курсів „Методика роботи з інструментальним колективом”, „Історія виконавства”, а також практичних дисциплін „Практика роботи з оркестром” та „Оркестровий клас”, веде до закріплення ціннісних орієнтацій та професійних ідеалів інструментального виконавства.

Велику роль на 3-4-х курсах відіграє практична підготовка студентів. Практика студентів спрямовується, передусім, на формування досвіду організації творчого процесу, вироблення власного стилю керування творчим колективом. На цьому етапі відбувається остаточне самовизначення та професійне самовдосконалення, уміння підкріплюються емоційно-ціннісним ставленням до професії. Професійний досвід узагальнюється під час практики та підготовки до

державних іспитів. До змістового компонента слід віднести також уміння та навички, види діяльності, розумові операції, що забезпечують опанування попередніх елементів.

Даний компонент є однією із складових дидактичного процесу, який відображується у формах підготовки до професійної музично-педагогічної діяльності. Елементи цього компонента становлять теоретичну (засвоєння знань) та практичну підготовку (формування умінь і навичок) майбутнього керівника учнівського інструментального колективу.

Розглядаючи когнітивно-змістовий компонент педагогічної та музично-виконавської підготовки, слід зазначити, що він може функціонувати як на ситуативному, так і концептуальному рівнях. Ситуативний рівень залежить від емоційного стану студента, його інтелектуальної та сенсомоторної діяльності відповідно до ситуації та визначеної мети. На концептуальному рівні відбувається забезпечення знаннями та уміннями студентів у контексті процесу самовиховання, самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення, обумовленого більш глобальною метою досягнення особистісно значущого „Я-образу”, „Я-професіонала”.

Він формується через опанування майбутнім учителем музичного мистецтва знань з інструментального виконавства, оркестрового аранжування та історії музики, засвоєння теоретичних основ методики роботи з учнівським інструментальним колективом, вирішення питань аналізу та інтерпретації творів, написаних для інструментального колективу, розвитком виконавських умінь та навичок студентів.

Аналіз сучасних наукових праць українських педагогів-науковців у галузі музичної освіти і виховання (А.Болгарського, О.Гармаш, О.Олексюк, Г.Падалки, О.Ростовського, О.Рудницької, Г.Яковчука та ін.) [23; 39; 144-150; 156; 183; 186] дозволяє згрупувати загальні музично-педагогічні знання, якими має володіти вчитель музичного мистецтва:

- накопичення системних фахових знань;
- усвідомлення ціннісної значущості виконавсько-інструментальної діяльності;

- пошук нових знань про якості та властивості роботи з інструментальним колективом;

- знання стилевих особливостей та специфіки виконання творів різних епох, народів;

- знання особливостей національних композиторських шкіл, біографічних відомостей із життя композиторів, виконавців, історії створення інструментальних творів;

- знання методики музично-педагогічної роботи з школярами, специфіки учнівського інструментального колективу;

- знання психології музичних здібностей, їх діагностики та розвитку, специфіки музичної діяльності школярів;

- знання елементів музичної мови (звуквисотність, метроритм, темп, динаміка, лад, тембр, регістр, агогіка тощо);

- знання інформаційних і мультимедійних технологій навчання;

- знання спеціальної науково-методичної, інформаційно- бібліографічної, довідкової літератури з диригування, інструментознавства, аранжування, музичного виконавства.

До когнітивно-змістового компонента структури готовності учителя музичного мистецтва відноситься оволодіння уміннями і навичками в галузі диригентсько-хорового та інструментального виконавства, які дозволяють організувати діяльність учнів на уроках музики, а також спрямувати її на удосконалення навчального процесу. За влучним висловлюванням Г.Нейгауза, «урок - це той вузловий пункт, де знання приводить до дії, а дія спирається на знання» [139].

Знання самі по собі, без умінь їх застосовування мали б невелику цінність. Уміння надають знанням особливої ваги і значущості. Уміння - це знання в дії. Зазначимо, що в методико-теоретичній літературі з питань музичного виконавства поняття «уміння» розглядається у двох площинах: як власне диригентські надбання і як можливість передати набуті уміння і навички своїм учням. Тому, вивчаючи проблему ціннісної підготовки студентів в умовах диригентського навчання, варто спиратися на думку

Н.Тализіної, яка у своїй праці «Керівництво процесом засвоєння знань» зазначає: «Замість двох проблем - набути знання і сформувати уміння і навички їх застосування, доцільно поставити одну - сформувати такі види діяльності, які з самого початку включають задану систему знань та забезпечують їх використання у передбачених межах» [215].

У процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін майбутньому вчителеві музики слід оволодіти умінням точно виражати свої думки та почуття через диригентські жести, міміку та емоційне мовлення. Цілеспрямоване використання керівником цілої низки умінь сприяє більш глибокому пізнанню засобів педагогічної взаємодії з колективом, що суттєво впливає на нього та одночасно вдосконалює професійну майстерність самого керівника хорового колективу.

Поряд з уміннями навички є однією з форм вираження досвіду здійснення людської діяльності. Якби людина не володіла навичками, їй постійно у разі потреби виконувати одну й ту саму роботу довелось б витратити багато зусиль і часу, щоб її виконати. Якщо вміння - це готовність до свідомих і точних дій, то навички - це автоматизована ланка цієї діяльності. Отже, навички - це автоматизовані вміння.

Для успішного здійснення творчої діяльності майбутньому керівникові інструментального колективу слід мати цілий комплекс фахових здібностей, серед яких доцільно виокремити музичний слух, як мелодичний, так і гармонічний, щоб уміти почути не лише кожну інструментальну партію, а й їхнє співвідношення.

Музичні цінності, знання, навички, уміння та здібності повинні складати цілісну систему, що охоплює найважливіші аспекти готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі інструментальної підготовки. Зрозуміло, що опанувати цією системою можна лише в комплексному поєднанні з психолого-педагогічною, естетичною, моральною та загальнокультурною підготовкою, орієнтуючись на професію керівника учнівського інструментального колективу.

Виконавсько-педагогічний компонент є складним багаторівневим регулятором поведінки і діяльності, що забезпечує мобілізацію і реалізацію його творчого потенціалу з метою підвищення продуктивності музично-педагогічної діяльності. Він детермінує, спрямовує та регулює цей процес, надає йому

особистісного значення, формує ціннісні компетентності, а також передбачає спроможність майбутнього вчителя музичного мистецтва до самостійних виконавських інтерпретацій та інструментальних аранжувань, здатність до сприйняття відповідних музичних творів та осмислення їх у процесі творчої діяльності.

Цей компонент передбачає:

- здатність діагностувати музичні здібності учнів;
- коректувати недоліки у музичному розвитку школярів;
- планувати й організовувати уроки музики та індивідуальні заняття з окремими учнями;
- розвивати вокально-слухові здібності та сприяти музичному розвитку учнів;
- навчати учнів розуміти художні особливості виконуваних творів, аналізувати й інтерпретувати хоровий твір.

У процесі вивчення музично-педагогічних дисциплін важливо, щоб у кожному студентові педагог насамперед бачив не покірного виконавця своїх намірів, а творчу особистість, артистичну індивідуальність, яку доцільно не лише заганяти у межі своїх намірів, а й розвивати, щоб сприяти розвитку індивідуальним музичним здібностям. З цього приводу доцільно згадати вислів К.Станіславського, котрий запевняв, що у процесі навчання „має бути розвиненою самодіяльність, а не рух, що імітує вчителя через наслідування” [211]. У цьому процесі педагогу слід зберегти творчу свободу студента, уважно ставитися до його особистісних рис, розвиваючи найбільш характерні для кожного вихованця. Спрямовуючи художньо-музичне мислення своїх учнів тактовно, без надмірного педагогічного деспотизму, педагог залишає їм можливість для індивідуального трактування музичних творів.

Виконавсько-педагогічний компонент є складним багаторівневим регулятором поведінки і діяльності, що забезпечує мобілізацію і реалізацію його творчого потенціалу з метою підвищення продуктивності музично-педагогічної діяльності. Він детермінує, спрямовує та регулює цей процес, надає йому особистісного значення, формує професійні компетентності, а також визначає

спроможність майбутнього вчителя музики до самостійних виконавських інтерпретацій, здатність до сприйняття відповідних музичних творів та осмислення їх у процесі творчої діяльності.

Творча діяльність вчителя музичного мистецтва з інструментальним колективом відбувається через усвідомлення та розвиток власних індивідуально-психологічних та психофізіологічних властивостей як індивіда, який створює передумови для найповнішого розкриття свого потенціалу як творчої особистості. Індивід, вважають науковці, є носієм природніх якостей людини, розвиток яких здійснюється у процесі онтогенезу, результатом чого стає її біологічна зрілість (Б.Г. Ананьєв, В.В. Давидов)

Творча діяльність вчителя музичного мистецтва з інструментальним колективом відбувається через усвідомлення та розвиток власних індивідуально-психологічних та психофізіологічних властивостей як індивіда, який створює передумови для найповнішого розкриття свого потенціалу як творчої особистості. Індивід, вважають науковці, є носієм природніх якостей людини, розвиток яких здійснюється у процесі онтогенезу, результатом чого стає її біологічна зрілість (Б. Ананьєв, В. Давидов).

Аналіз виконавської практики та застосування професіографічних методів вивчення музично-педагогічної діяльності свідчить, що найбільшій продуктивності у спеціальності досягають ті, які мають сильний та урівноважений характер, активність та потребу домінувати.

За висновками учених (Л. Виготський, А. Маслоу, В. Роменець та ін.) [34; 126; 181], для формування цілісної, творчої особистості необхідна саме вільна, нерідко інноваційна, творча діяльність. На їхній погляд, у творчій діяльності важливі не лише творче мислення та уява, але й підсвідомість та набутий раніше досвід. Також підкреслюється, що творча діяльність, як акт вільного волевиявлення особистості, апріорі передбачає досягнення унікального результату.

Дослідники вважають, що людина, яка творить – це, перш за все, людина вільна, бо творець, передусім, повинен мати свободу в пошуку та визначенні засобів досягнення мети. Адже без вільного вибору засобів мета виступає у

вигляді невизначеного ідеалу, до якого можна прагнути та не мати можливості для його реалізації.

Сучасні представники педагогічної думки пропонують різні варіанти визначення творчої особистості: як сенсу людського життя, фундаменту людського щастя в єдиному, цілісному матеріально-духовному світі й основу продовження власного „Я” у пам’яті людства (Б.Гершунський). Аналізуючи педагогічний аспект досліджуваної проблеми ми дійшли висновку про те, що теоретичні передумови її вивчення містяться в гуманістичних ідеях і поглядах педагогів-науковців, що базуються на визнанні цінності студента й викладача як самодетермінованої особистості, яка виступає відповідальним суб’єктом процесу співтворчості, співпраці із суб’єктами музично-педагогічної взаємодії, в якому виявлення професійної індивідуальності веде до взаєморозвитку учасників цього процесу.

Аналіз сучасного стану фахової підготовки вчителя музики, як зазначалося раніше, виявив певну невідповідність між змістом музично-педагогічної освіти і соціальними потребами суспільства. Значною мірою, така невідповідність закладається соціальними умовами в яких функціонує система освіти в цілому. Це втрата престижності окремих професій, у тому числі вчителя музики, що зумовило втрату інтересу до глибокого опанування знань та умінь майбутньої професійної діяльності.

Зазначимо також, що скорочення державного фінансування вищої освіти змусило навчальні заклади наблизитися до ринкових відносин, а це призвело до вторинності академічної підготовки. Одним із наслідків цих процесів є фрагментарне викладання окремих дисциплін та здійснення гуманітарних досліджень. Таким чином, перенесення ринкових відносин у мистецькі заклади породжує перспективу перетворення викладачів з дослідників у підприємців, основна мета яких зводиться до пошуку абітурієнтів, спроможних оплачувати власне навчання, тим самим підтримуючи фінансовий стан навчального закладу.

Без перебільшення можна стверджувати, що такі тенденції не можуть сприяти реальній актуалізації такої найважливішої освітньої функції, як формування високорозвиненої духовної особи, залученню людини до невичерпної

скарбниці світової духовної культури. Тому надзвичайно важливим є не лише дослідження цих процесів у науці, а й віддзеркалення результатів цих досліджень у змісті підготовки фахівців до музично-педагогічної діяльності. Розширення змісту підготовки майбутнього вчителя музики, передусім, передбачає зняття суперечностей між реальною практикою, зорієнтованою на вузькопрофільність майбутньої професійної діяльності, та тими суспільними процесами, що обумовили зниження рівня гуманітарної освіти в Україні.

Гуманітаризація системи фахової підготовки майбутнього вчителя музики має забезпечуватися змістовно і процесуально завдяки багатoproфільності програм та спеціалізацій на всіх рівнях освіти (бакалавр, спеціаліст, магістр), слід підтримувати тісний зв'язок із випускниками та здійснювати їхню професійну підтримку у суспільстві, давати їм змогу адаптуватись до нових умов музично-педагогічної діяльності, сприяти творчій самореалізації. Систематичний контакт із вчителями музики має здійснюватися завдяки науково-методичним семінарам, тобто до змісту професійної компетентності вчителя музики необхідно підходити з позиції системного аналізу, що передбачає взаємозв'язок компонентів системи та їхню інтеграційну взаємодію.

Аналіз навчального процесу показав відсутність диференційованого підходу у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, наслідком якого є певна академізація музично-теоретичних знань у педагогічному процесі. Можна також помітити деяку роз'єднаність музично-теоретичних і практичних дисциплін, що призводить до порушення системності здобуття студентами знань, через що виникає суперечність між підготовкою студентів та їхньою майбутньою професійною діяльністю.

Багаторівневість професійної підготовки студентів має сприяти тому, щоб випускники, працюючи в школі, перебували у тісній співпраці з навчальними закладами, збагачуючи національні та регіональні традиції. Це пов'язано з тим, що музично-педагогічна освіта є елементом світової та загальноєвропейської системи вищої освіти з притаманними їм компонентами педагогічного процесу (змістом, формами, методами тощо) і перспективами його розвитку. Відтак розвиток

системи музично-педагогічної освіти як системи не має виходити за межі державних стандартів.

Важливим чинником постійного продуктивного зростання фахової підготовки постає співпраця та спільні науково-методичні дослідження в музикознавчих та психолого-педагогічних галузях, оскільки вони є орієнтиром профільності підготовки студентів. Так, Н.Ничкало [93] відзначає, що при постійному зв'язку між різнопрофільними закладами вищої освіти виникає об'єктивна потреба постійного перегляду та оновлення стандартів. У такий спосіб розв'язуються спільні проблеми, виявляють розбіжності, забезпечують належне функціонування системи.

На сьогодні створені й успішно працюють нові типи навчальних закладів, які здійснюють багаторівневу, неперервну професійну музичну освіту. Втім нові ідеї гуманізації професійної музичної освіти висувають ряд вимог до її змісту. Серед них є такі: 1) забезпечення інтеграції гуманітарних знань; 2) уведення нових тем, спецкурсів та факультативів; 3) розробка творчих завдань; 4) поглиблення знань з інших спеціалізацій з метою розширення професійного профілю; 5) становлення оптимального співвідношення між предметами в структурі навчального плану.

Інтеграційні процеси визначають перехід професійних вищих навчальних закладів від вузькоспеціалізованого навчання до інтеграції професій, які передбачають два рівні підготовки: бакалавр та магістр. О.Олексюк [145] вважає, що інтеграційний принцип в освіті не зводиться до міжпредметних зв'язків з окремими дисциплінами. Інтеграція знань – це дещо більше, це переплавлення знань одного предмета в інший, що дає змогу використовувати їх у різних ситуаціях. Можливості для використання цього принципу надає майже кожна дисципліна. Його реалізація, яка передбачає спільні зусилля викладачів різних спеціальностей, потребує злагодженості та синхронності їхніх педагогічних дій.

Отже, для готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з учнівським інструментальним колективом важливим є не відокремлене вивчення психолого-педагогічних, музично-теоретичних та спеціальних дисциплін, а комплексне засвоєння їх на основі інтеграційної взаємодії.

Висновки до першого розділу

На основі аналізу наукових праць з проблеми формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі розкрито зміст понять „підготовка”, „готовність”, „готовність учителя музичного мистецтва”.

У роботі формування готовності майбутнього фахівця розглядається як складне, багаторівневе, системне, передусім особистісне утворення людини. Спираючись на різні визначення готовності в науковій літературі та враховуючи різноманітні підходи до її досягнення, ми визначили готовність до професійної діяльності як інтегрований показник ефективності всього освітнього процесу з виховання майбутнього вчителя музичного мистецтва до керування учнівським інструментальним колективом, як складну динамічну систему, яка віддзеркалює якість педагогічної підготовки фахівця у мистецькому закладі і визначає відповідність випускника вимогам майбутньої професійної діяльності. Готовність майбутнього вчителя музики до роботи з учнівським інструментальним колективом є важливим показником повноцінної професійної підготовки, а її формування – актуальна мета і результат навчання у мистецькому закладі.

Характерна особливість професійної діяльності керівника учнівського інструментального колективу полягає в тому, що вона перебуває в тісному зв'язку із соціально-педагогічною діяльністю, яка в свою чергу, є явищем багатограним, з притаманними їй властивостями. Специфіка його професійної діяльності зумовлюється тим, що учнівський інструментальний колектив функціонує у вільний від занять час, має нерегламентований характер, основним засобом виховання є мистецтво, художня творчість.

Структуру готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі розглядаємо як органічну цілісність таких її компонентів: *мотиваційно-ціннісного, змістового та когнітивного-пізнавального*, котрі в системі музично-педагогічної підготовки не лише спрямовані на засвоєння знань майбутніми вчителями музичного мистецтва, а й спрямовані на практичну продуктивну діяльність з учнівським інструментальним колективом в умовах загальноосвітньої школи.

Результати вивчення окресленої проблеми висвітлено у таких публікаціях автора: [87; 88; 89; 93; 94; 95; 97].

РОЗДІЛ 2.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО КЕРУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИМ КОЛЕКТИВОМ

У розділі висвітлено діагностування сформованості готовності до організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі майбутнього вчителя музичного мистецтва; розроблено критерії, показники та рівні досліджуваної проблеми; обґрунтовано доцільність визначення принципів, підходів та організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в учнівському інструментальному колективі.

2.1 Діагностика сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до керування учнівським інструментальним колективом

Ефективність формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки значною мірою залежить від визначення її рівневої характеристики. Отже, аналіз підготовки студентів створює теоретичну основу для визначення критеріїв професійної компетентності майбутнього вчителя музики. Вони ґрунтуються на індивідуалізації підготовки студентів та сучасних вимогах вчителя загальноосвітньої школи.

У науковій літературі критерій визначають як ознаку, на підставі якої здійснюється оцінка, визначення або кваліфікація чого-небудь [54]. Як зазначає О.Рудницька [186], на основі науково обґрунтованих критеріїв можна не лише визначити рівень сформованості певного явища, а й прослідкувати динаміку процесу, що вивчається, зосередити увагу на окремих недоліках та окреслити своєрідну схему педагогічної роботи в конкретному напрямку. Тож саме розроблення критеріїв стало найбільш відповідальним завданням пошукового етапу нашого дослідження.

У науково-педагогічній літературі однозначного трактування поняття „критерій” не існує. До того ж професійна діяльність керівника інструментального колективу має тенденцію до постійних змін, зумовлених часом, що передбачає

варіативність підходів до визначення сутності феномена. У визначенні критеріїв ми виходимо з того, що вони мають бути найважливішими показниками досягнення мети, змістовним вираженням якої є сформована цілісна система професійної готовності, відображати її домінанту – особистість того, хто навчається, також має бути достатня представленість цінностей професійної сфери серед цінностей інших сфер людської життєдіяльності.

О.Олексюк у дослідженні формування духовного потенціалу студентської молоді у процесі професійної підготовки [145] визначає три групи критеріїв: афективні, нормативно-регулятивні та поведінкові, що об'єднані низкою показників і проєктують закономірності психічних процесів сприйняття та творчої діяльності.

Критерії оцінювання художніх компетенцій учителя мистецьких дисциплін розглядає О.Рудницька [186] та В.Орлов [153]. О.Рудницька [186] виділяє три групи критеріїв педагогічної діагностики художнього розвитку особистості:

1) ті, що характеризують „художньо-естетичний кругозір, знання і досвід спілкування з мистецтвом, своєрідність художніх інтересів і потреб, характерні риси поведінки у різних ситуаціях художнього спілкування”;

2) критерії „естетичної оцінки учнями мистецьких творів, їх здатність до емоційного співпереживання художньому образу, емпатичного проникнення у задум автора, навички аналізу та інтерпретації художнього твору”;

3) критерії «самооцінки учнями свого естетичного ставлення до мистецтва, до себе як суб'єкта художнього спілкування» [186].

Систему критеріїв професійного становлення студентської молоді В.Орлов будує від загальних до часткових, що ґрунтуються на змісті компонентної структури досліджуваного феномена. До загальних науковець відносить групи критеріїв особистісного професійного розвитку майбутніх учителів мистецьких дисциплін – емоційно-мотиваційні, нормативно- регулятивні та поведінково-процесуальні [53].

У побудові критеріального апарату дослідження ми спиралися на вихідні положення загальної психології, в якій аспект професійної діяльності постулювався як структурний конструкт особистості (Л.Виготський [34],

О.Леонтьєв [116], Б.Ломов [131], Г.Костюк [88], С.Рубінштейн [185]), ідеї вітчизняних вчених (І.Беха [16], Г.Костюка [88], О.Киричука [56]) про становлення людини, її культури, що розглядаються з позиції особистісного розвитку.

Важливою передумовою визначення професійних умінь студентів у певній музичній галузі були висновки досліджень з проблем музично-естетичного виховання (Л.Коваль [85], Г.Падалка [156]); музичного сприйняття (О.Ростовський [182], О.Рудницька [186]); формування духовного потенціалу студентської молоді (О.Олексюк [144]). При конструюванні методики діагностування студентів ми також спиралися на праці О.Ільченка [81], С.Сисоєвої [195], Т.Смирнової [204]. Зокрема, враховувалися знання специфіки аматорського виконавства, виділені О.Ільченком [81]. С.Сисоєва підкреслює спрямованість особистості на творчу діяльність: її характерологічні особливості, творчі уміння, індивідуальні особливості психічних процесів [195].

Вивчення ефективності підготовки майбутнього керівника інструментального колективу здійснюється, зазвичай, за оцінними показниками змін, які відбулися в структурі компонентів та рівнів сформованості досліджуваного явища. Це можливо лише за тієї умови, що вихідний рівень його сформованості можна виміряти та оцінити об'єктивно, а мету подальшого його формування задати діагностично. Отже, ефективність професійної підготовки керівника інструментального колективу значною мірою залежить від визначення його рівневої характеристики, яка свідчить про ступінь розвитку досліджуваного явища та його диференціацією за групами.

Рівнева характеристика сформованості готовності майбутнього фахівця встановлюється відповідно до визначених критеріїв як умовна міра, що дає змогу досягнути явище та дати йому оцінку. Таким чином, перевірка ефективності запропонованої нами методики передбачає розробку критеріального апарату, що дасть змогу фіксувати ефективність та динаміку розвитку відповідних знань під час їхньої фахової підготовки.

Загальновідомо, що критерії, за якими вимірюється ступінь сформованості та визначається динаміка змін будь-якого явища, мають віддзеркалювати його

сутнісні стійкі характеристики. Отже, цілком логічним у побудові критеріального апарату дослідження є, на нашу думку, виділення трьох груп критеріїв сформованості професійної готовності майбутнього керівника інструментального колективу, що об'єднують низку показників. Це *мотиваційні, когнітивно та діяльнісно-практичні*.

Визначені нами групи критеріїв віддзеркалюють особливості *мотиваційно-ціннісної, когнітивної та діяльнісно-творчої* сфер майбутнього вчителя музики. Названі критерії висвітлюють динаміку становлення зазначеного особистісного утворення у професійній діяльності через самопізнання та самооцінювання до створення та творчої реалізації індивідуальних стратегій набуття професійного досвіду у музично-педагогічній діяльності. Обрана система критеріїв не є сумою показників, а являє собою інтегративну єдність, що відображує цілісний системний характер досліджуваного особистісного утворення стосовно вчителя музики.

Завдяки *мотиваційним* критеріям визначаємо професійну орієнтованість студентів на професію вчителя музики. Зокрема:

- розуміння суспільного значення майбутньої професії;
- сформованість стійкого інтересу в студентів до музично-педагогічної діяльності;
- прагнення оволодіти знаннями та вміннями поліфункціональної творчої діяльності вчителя музики;
- інтерес до удосконалення психолого-педагогічних знань;
- рівень розвитку професійної свідомості;

Когнітивно-пізнавальні критерії відображують міру володіння студентом сукупністю знань, необхідних для майбутньої професійної діяльності і є домінуючою серед інших груп критеріїв.

До цієї групи ми віднесли такі показники:

- ступінь сформованості інтегративних знань та вмінь оперувати ними в музично-педагогічній діяльності;
- розвиненість художньо-асоціативного фонду;
- загального інтелектуального розвитку;

- розуміння принципів складання репертуару для інструментального колективу;
- виявлення та розвиток музичних здібностей в учасників;
- пізнавальний інтерес до освоєння цінностей інструментального виконавства;
- уміння здійснювати професійне самодослідження.

Виконавсько-педагогічні критерії віддзеркалюють готовність студентів до виконання завдань, пов'язаних з музично-педагогічною, організаційно-управлінською та концертною діяльністю учасників і містять показники:

- здатність майбутніх керівників інструментальних колективів засобами творчості сприяти естетичному розвитку школярів, планувати, організовувати уроки музики;
- уміння організувати навчально-творчий процес в школі з урахуванням вікових інтересів та психологічних особливостей учнів;
- уміння формувати стійкий інтерес в учасників до колективної музично-творчої діяльності;
- здатність до аналізу музичного твору та виявлення складних місць для виконання;
- уміння аналізувати непередбачувані педагогічні ситуації і розкривати причинно-наслідкові зв'язки.

Отже розглянуті нами критерії є базовими і виступають показниками рівня підготовленості майбутніх учителів музики.

Слід зазначити, що сучасна підготовка вчителя музики не може бути ефективною без урахування базових професійних умінь, які є результатом рефлексивного етапу, що передбачає усвідомлення практичного досвіду, формування суб'єктивного образу професійної діяльності, співвідношення і зіставлення суб'єктивного й об'єктивного, внутрішнього та зовнішнього, розвитку специфічних здібностей для певної діяльності (тобто вироблення умінь робити „сплав” якостей та здібностей). Отже, критерієм ефективності розвитку даного компонента є усвідомлення майбутнім учителем музики необхідності володіння базовими вміннями від низького до високого.

Низький рівень професійної готовності майбутнього вчителя музики до роботи з інструментальним колективом характеризується:

- відсутністю належних психолого-педагогічних знань та комунікативних якостей, невмінням визначати мету і завдання на близьку та далеку творчі перспективи;
- конструюванням програми без урахування особистісного розвитку учнів та визначення форм і методів творчої діяльності на основі набутого досвіду та сформованих стереотипів педагогічної діяльності;
- декларативним і формальним ставленням до проблем творчого колективу, відсутністю структурованих знань та навичок роботи з ним;
- неузгодженістю зв'язків виконавського і психологічного розвитку учасників;
- орієнтацією лише на виконавську діяльність з учнями, без урахування психологічних механізмів;
- відсутністю психолого-педагогічних зв'язків у процесі музично-педагогічних занять з колективом.

На *середньому рівні* студенти не здатні комплексно усвідомлювати перцепцію, їхнє сприйняття сповнене стереотипами та поверховими оцінками, вони мають недостатній досвід психологічної діагностики, в них відсутні рефлексивні знання та уміння.

Для нього характерними є:

- спроби наслідування педагогічних підходів інших керівників творчих колективів, схильність до песимізму у розв'язанні проблем інтерактивної взаємодії, пошук форм і методів педагогічного співробітництва з колективом;
- розв'язування конфліктів із застосуванням мало аргументованих впливів замість конструктивної взаємодії;
- невдалі спроби врахування зв'язків між виконавською і педагогічною діяльністю вчителя музичного мистецтва;
- відсутність емоційного проведення уроку музики;
- спрямовання організаційно-педагогічних аспектів на певні штампи і стереотипи;

- певна формалізованість управлінського компоненту замість дієвості механізму колективного самовизначення, сумісності та згуртованості учнів. Крім того, слід відзначити:

- надмірну репродуктивність у процесі вирішення творчих завдань учнів;
- перехід від авторитарної педагогіки до маніпулятивної, врахування індивідуально-психологічних інтересів учнів, проте з певною „замкненістю” на власному пізнавальному і особистісному зростанні;

- поблажливість до особистих знань та способів самодослідження як універсального засобу виявлення та ствердження власної творчої індивідуальності.

На *достатньому* рівні відбувається самостійний вибір необхідної системи дій у різних ситуаціях, але із значними зусиллями. Цьому рівню властиво:

- розвиненість музично-педагогічного мислення (додає гнучкості в оперуванні інформацією, створює умови для нетрадиційних педагогічних та виконавських інтерпретацій);

- підвищення рівня самоуправління та саморегуляції, що відображає тенденцію зростання майбутнього вчителя музики як суб'єкта пізнавальної і навчально-професійної діяльності, зумовлюючи його до пошуку механізмів професійного саморозвитку;

- сформованість характеру згідно з обраним напрямом (цілеспрямованість, самостійність, товариськість, працелюбність, оптимізм) та наявність рефлексивних реакцій, що забезпечують професійне самовизначення;

- виваженість в оцінюванні аспектів педагогічної комунікації, прагнення до її удосконалення;

- прагнення до педагогічного співробітництва (свідчить про сформованість потреби до творчого діалогу, особистісно-професійного розвитку, партнерського співробітництва, проте без забезпечення чіткого окреслення власних професійно-педагогічних підходів;

- усвідомлене врахування зв'язків виконавського і педагогічного аспектів професійної діяльності, за певної недосконалості у володінні навиками суб'єкт-

суб'єктного спілкування (мають місце елементи авторитарного або ліберального стилів спілкування).

Студенти, яких було віднесено до *високого* рівня вільно володіють різними системами дій, широко використовують їх в інших видах діяльності, легко виконують завдання. Для такого рівня характерними є:

- виваженість та творчий підхід до усталених стереотипів проведення репетицій з інструментальним колективом, розуміння соціокультурного призначення такої професійної діяльності;

- осягнення студентами глибинного змісту музично-педагогічної діяльності, що забезпечує творче та особистісне удосконалення;

- сформованість рис характеру відповідно до обраної професії та прагнення до його удосконалення;

- перехід музично-пізнавальних процесів в інтелектуально-творчий розвиток, що сприяє адекватному розумінню, оцінюванню змісту та динаміці творчого удосконалення учнів. Студентам, які досягли високого рівня, притаманні:

- свідоме врахування єдності виконавського, педагогічного та управлінського компонентів у музично-педагогічній діяльності, досвіду комунікації, що сприяє особистісному і професійному розвитку студентів;

- зростання досвіду діалогічної взаємодії керівника творчого колективу та учасників, що проявляється у формуванні спільної психологічної єдності;

Такі студенти мають здатність творчо підходити у виборі репродуктивних і продуктивних (селективних, адаптаційних, інноваційних) рішень, що вимагає умінь діяти у непередбачуваних обставинах з урахуванням критеріїв наукової обґрунтованості, гнучкості, регламентації із використанням сучасних форм стимулювання діяльності оркестрантів.

Крім того, студенти високого рівня відзначаються розвитком рефлексивності як єдності інтелектуально-рефлексивних та особистісно-рефлексивних форм, що визначають інтелектуальну та особистісну рефлексію.

Отже, спираючись на вищевикладені групи критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутнього вчителя музики до керування учнівським

інструментальним колективом, було здійснено констатувальний експеримент, який охопив ВНЗ України: Рівненський державний гуманітарний університет, Київський університет імені Бориса Грінченка, Національний педагогічний університету імені М.Драгоманова, Кам'янець-Подільський національний університету ім. Івана Огієнка, Східно-український національний університет ім. Лесі Українки, Кіровоградський державний педагогічний університету імені Володимира Винниченка.

Констатувальний зріз тривав протягом 2014-2015 років і був розділений на три етапи, які визначалися за критеріями готовності вчителя музики до керування інструментальним колективом (*мотиваційні, когнітивні та діяльнісно-практичні*). Він охоплював 420 студентів, 18 викладачів музично-педагогічних дисциплін та 15 учителів музичного мистецтва, загалом 453 респонденти. Процесуальність констатувального експерименту відповідала визначеним у структурі підготовки майбутніх учителів музики компонентам, критеріям, показникам та рівням її сформованості. На *першому етапі* (мотиваційному) констатувального експерименту ставились такі завдання: визначити професійну мотивацію студентів у початковий період навчання та рівень педагогічної спрямованості на професію вчителя музики (обсяг вибірки 190 респондентів).

Метою констатувального експерименту було здійснити діагностування рівня підготовки майбутніх учителів музики до виконання обов'язків – керівника інструментального колективу.

Під час констатувального експерименту передбачалося вирішити такі *завдання*:

- обґрунтувати характер мотивації студентів до музично-педагогічної діяльності;
- визначити стійкість інтересу і потреб студентів до музичного мистецтва у процесі вивчення музично-педагогічних дисциплін;
- виявити рівні самооцінки майбутніх учителів музики стосовно сформованості у них професійних умінь;

– установити рівні сформованості готовності майбутніх учителів музики здійснювати організаційно-творчу роботу в учнівському інструментальному колективі.

Для аналізу об'єктивних і вірогідних даних констатувального експерименту було розроблено методику *педагогічної діагностики*, що включала низку методів, а саме: спостереження за діяльністю студентів на заняттях, під час позааудиторних заходів, наукової роботи; бесіди зі студентами, викладачами; анкетування, інтерв'ювання, тестування, експертне оцінювання і самооцінювання творчих завдань. Для опрацювання первинних даних використовувалися методи кількісної та якісної обробки отриманих результатів.

Усе це допомогло отримати достовірну інформацію про фактичний стан підготовки майбутніх учителів музики до початку та під час проведення експериментального дослідження, зосередити увагу на окремих недоліках, простежити динаміку позитивних змін, що відбуваються у навчальному процесі.

Однією із найважливіших характеристик особистості є її ціннісні орієнтації та смисли. У контексті розвитку професійних умінь майбутнього вчителя музики вони відіграють провідну роль.

На думку Дж. Равена неможливо оцінювати здібності незалежно від цілей. Необхідно спочатку визначити цінності індивіда, а потім оцінювати його здатність виявляти широкий спектр когнітивних, емоційних та вольових навичок для досягнення значущих цілей [186]. Тому логічним було почати дослідження підготовки майбутніх учителів музики до роботи з інструментальним колективом з розгляду її крізь призму особистісного смислу.

Як зазначалося раніше, рівень професійної мотивації стосовно певної професійної діяльності тісно пов'язаний із засвоєнням необхідних знань. Тому під час констатувального експерименту рівню мотивації щодо професії вчителя музики ми надавали виняткового значення. З цією метою було визначено професійну мотивацію студентів у початковий період навчання, що пізніше враховувалося у ході формувального експерименту.

Вивчаючи індивідуально-психологічні характеристики першокурсників, ми поділили їх на типологічні групи з різною мотиваційною спрямованістю щодо

ставлення до педагогічної діяльності та професію учителя музики. Так, перша група, яка характеризувалася інтересом до діяльності в ролі керівника творчого колективу, становить 21,5% опитаних. Вступ до закладу мистецтва студенти мотивують таким чином: бажання керувати колективом, працювати з людьми, удосконалювати комплекс раніше набутих професійних знань, умінь і навичок хормейстера. Однак частина студентів цієї групи не має повного уявлення про характер та особливості роботи в школі, що пов'язано з нестачею здобутих теоретичних знань та браком практичного досвіду. Перспективніша частина цієї групи є випускниками музично-педагогічних училищ. Виконавський рівень у них нижчий, ніж у випускників музичних училищ, проте вони мають спеціальну підготовку і спрямовані на роботу в школі. Їхня підготовка має відповідну основу для подальшого музично-педагогічного вдосконалення. Мотивація представників цієї групи найбільшою мірою відповідає структурі педагогічної діяльності вчителя музики.

Друга група опитаних нами студентів має яскраво виражену спрямованість на удосконалення виконавської майстерності. Вона становить 31,2% опитаних. Це здебільшого випускники музичних училищ. Студенти цієї групи не виявляють інтересу до психолого-педагогічного циклу дисциплін, які забезпечують знаннями, пов'язаними з організаторською чи науково-дослідною діяльністю. Вступ до навчального закладу вони мотивують бажанням удосконалювати свою виконавську майстерність. З багатьох чинників мотиваційні характеристики таких студентів не відповідають вузівській структурі навчання. Бажання ж студентів цієї групи неодмінно піти у сферу інструментального виконавства негативно позначається на засвоєнні психолого-педагогічних знань, а також вивченні особливостей роботи в школі.

До третьої групи належать студенти, які не визначили для себе майбутньої діяльності і не мають стійких професійних мотивів на професію вчителя музики. Через таку невизначеність їхні мотиваційні характеристики в основному відповідають характеристикам попередніх двох груп. Це виражається у прагненні як до музично-педагогічної, так і до виконавської діяльності, яка переважає у

відповідях студентів цієї групи; відсутність конкретної орієнтації на майбутню професію негативно позначається на їхній успішності.

З огляду на результати опитування студентів цієї групи, вважаємо, що вони вимагають до себе особливої уваги викладачів навчального закладу, щоб сформувати конкретні професійні мотиви, спрямовані на розвиток професійної компетентності майбутнього вчителя музики. За нашими підрахунками, студенти цієї групи становлять 46,3% опитаних першокурсників.

Таким чином з аналізу результатів анкетування студентів можна зробити висновок, що на початковому етапі навчання у більшості студентів ще не сформовано орієнтацію на конкретну музичну діяльність, що вони не мають чіткого уявлення про майбутню педагогічну роботу.

Зазначимо, що велика кількість студентів (39,8%) вважає професію вчителя музики в наш час непрестижною. Вони вважають що на даному етапі суспільного розвитку її не оцінено належним чином. Таким чином, серед опитаних побутує переконання, що ця професія є неперспективною.

Інша частина студентів (42,3%) вважає, що нині негативний вплив на суспільну затребуваність згаданої професії має економічна ситуація. Зазначимо, що хоч студенти й відзначають суспільну незатребуваність цієї професії, проте вони розуміють її роль, яка виражається у морально-естетичному наповненні та згармонізованості світосприйняття підростаючого покоління.

На запитання „Чи хотіли б Ви працювати вчителем музики?” більшість опитаних студентів (61,2%) дала ствердну відповідь. Проте за умови розуміння творчої діяльності з боку адміністрації школи та відповідної оплати праці. Тобто студенти суспільну значущість професії вбачають в її підтримці, а також ставленні до вчителя музики, що виражається у гідній оплаті даної професійної діяльності.

Для виявлення ступеня стійкості інтересу до вивчення музично-педагогічних дисциплін, що є основою підготовки майбутніх учителів музики, студентам було запропоновано вказати цікаві для них предмети, найбільш значущі якості та властивості особистості, що визначають придатність до педагогічної роботи, розуміння змісту видів діяльності учнівського інструментального колективу. З

отриманих анкетних даних видно, що студенти найбільше захоплені вивченням таких предметів, як спеціальний інструмент (69,3 %), диригування (53,7 %), хоровий клас (57,4 %) та музично-комп'ютерні технології (64,5 %). Низький рівень інтересів вони виявляють до лекційно-практичного курсу «Хорознавство» (від 3,7 % на молодших курсах до 14,8 % на старших) і психолого-педагогічних (відповідно від 7,5 % до 24,6 %).

Таку ситуацію можна пояснити відсутністю міжпредметних зв'язків, відсутністю взаємозв'язку програм диригентсько-хорових та психолого-педагогічних дисциплін з сучасними практичними вимогами в загальноосвітній школі, а також відсутністю диференційованого підходу до студентів.

Разом з тим необхідно зазначити, що 18,4% студентів вважає, що вони однаково зацікавлені у вивченні всіх предметів, їхня змістова наповненість буде відповідати сучасним потребам. Водночас 12,7 % зазначили відсутність інтересу як до психолого-педагогічних так і до хорознавчих дисциплін, оскільки майбутню професію вони пов'язують з інструментально-виконавською діяльністю.

Майбутня професійна діяльність виступає у свідомості студентів не тільки як соціально важливе об'єктивне явище, але і як суб'єктивна особистісна цінність. Оволодіти цією цінністю, стати суб'єктом професійної педагогічної творчості – це основне завдання майбутнього вчителя під час усієї його навчально-пізнавальної діяльності, активності в освоєнні предметного змісту своєї майбутньої спеціальності та майбутньої творчої діяльності. Тому студентам, які пройшли активну і пасивну шкільну практику, було запропоновано назвати найбільш важливі якості учителя музики у школі. З восьми запропонованих якостей однозначно на всіх курсах головними визначені: культура спілкування з дітьми (93,4 %); професійна майстерність (91,2 %); широта світогляду (75,6 %). 38,9 % студентів вважають, що всі запропоновані якості важливі для вчителя музики високої кваліфікації. Однак думки студентів щодо якісних характеристик фахівця розходяться з їхніми діями з набуття даних якостей.

Використовуючи рефлексивну діагностику, яка дозволяє аналізувати власну діяльність та діяльність колег, нами було вирішене наступне завдання - виявлення рівня самооцінки майбутніх учителів музики стосовно сформованості в них

професійно значущих якостей. Під час якого користувалися такими методами: вправи (педагогічні завдання), проблемно-пошукові, самоописи тощо.

З цією метою студентам пропонувався опитувальник у вигляді матриці, що мав набір професійних цінностей, із завданням: оцінити наявність або відсутність у них відповідних цінностей за п'ятибальною шкалою. За високий рівень самооцінки бралася сума балів у межах 90-100 балів, середній - у межах 50-90, низький - 20-50 балів.

Аналіз результатів рівня самооцінки студентів II та IV курсів (154 респонденти) дозволив зробити відповідні висновки. Уміння аналізувати свої цінності можна було констатувати в меншій частини студентів на обох курсах, що свідчить про недоліки в роботі з формування педагогічної самосвідомості студентів. Результати дозволяють стверджувати, що у студентів переважає неадекватна самооцінка (завищена або занижена). Так, на II курсі 48,3 % студентів мали неадекватну самооцінку, на IV курсі - 47,4 % студентів. На основі отриманих даних можна констатувати, що це студенти з низьким рівнем сформованості аналітичних умінь, самооцінка цих студентів не відповідала результатам діагностики сформованості певних цінностей. Крім того, оцінка, яку дали їм одногрупники, стала для них певним «відкриттям».

Середній рівень самооцінки характеризувався більш об'єктивним поглядом студентів на рівень сформованості власних цінностей, свідчив про їх здатність до здійснення рефлексії. Проте студенти мали завищену або занижену самооцінку у визначенні сформованості різних професійних цінностей: 35,2-38,4% студентів обох курсів. Крім того, у значної кількості студентів II курсу простежувалися труднощі щодо вміння об'єктивно оцінювати колег.

Високий рівень сформованості аналітичних умінь і, відповідно, адекватну самооцінку, вміння оцінювати роботу колег з навчання виявили 16,3 % студентів II курсу, 17,8 % - IV курсу.

Отже, перший етап констатувального експерименту дав змогу виявити суперечності у структурі сформованої готовності майбутніх учителів музики до керування учнівським інструментальним колективом і тенденцію до зниження рівня у них сформованості мотиваційно-ціннісного компонента за багатьма

показниками до випускного курсу. Спостерігається незбалансованість мотиваційно-ціннісного компоненту, що негативно впливає на особистісне прийняття цінностей майбутньої професії.

Другий етап – когнітивно-пізнавальний. На цьому етапі ставились завдання з'ясувати рівні сформованості знань та умінь студентів з питань професійної діяльності вчителя музичного мистецтва (обсяг вибірки 210 студентів).

Рівень сформованості знань та умінь вчителя музичного здійснювати керівництво інструментальним колективом ми визначали спираючись на поліфункціональність такої професії (конструктивна, комунікативна, художньо-творча). Зокрема важливого значення надавалося вивченню наявності знань специфіки творчої діяльності учнівського інструментального колективу, розумінню його суспільного призначення, складанню перспективного плану творчої діяльності, знанню особливостей складання репертуару тощо.

Так більшість студентів не бачить особливої відмінності роботи з різноманітними колективами. Зокрема, 65,8% студентів вважає, що немає потреби формувати інтерес в учнів до інструментального виконавства оскільки у більшості він уже сформований, а завдання вчителя проводити кваліфіковано репетиційні заняття та готуватися до концертних виступів. На запитання „Яким чином сформувати інтерес в учнів до музики?” вони вважають що він формується стихійно у процесі музичних занять та концертних виступів. Стосовно мети та завдання музичної творчості більшість студентів стверджує, що вона задовільняє музично-естетичні потреби слухачів, ототожнюючи своє розуміння з професійним. Тільки незначна кількість студентів вважає, що участь у музично-творчій діяльності передусім формує музично-естетичний смак в самих учасників, розвиває здібності та особистісні якості засобами музичного мистецтва.

Частина констатувального експерименту була присвячена виявленню об'єктивних причин, що призводять студентів до ускладнень в проведенні уроків музики. Для цього були проаналізовані робочі програми з дисциплін професійного блоку з метою встановлення наявності міжпредметних зв'язків, які, як вже говорилося вище, мають сприяти розвитку у студентів умінь комплексного використання отриманих знань. Аналізувалися робочі програми з дисциплін

„Основний музичний інструмент”, „Диригування”, „Хоровий клас”, „Методика роботи з оркестром”, цикл психолого-педагогічних дисциплін, а також знання та вміння, які є ключовими в діяльності вчителя музики. Аналіз змісту робочих програм з перерахованих дисциплін дозволяє зробити наступні висновки: а) робочі програми складені відповідно до вимог і мають всі можливості для підготовки студента до проходження педагогічної практики; б) репертуарні списки в програмах не узгоджені між собою і не враховують тематику поліфункціональної творчої роботи з різноманітними колективами; в) цикл психолого-педагогічних дисциплін не спрямований на висвітлення специфіки професійної діяльності майбутнього вчителя музики, а тільки висвітлює загальні закономірності педагогічного процесу, тим самим не сприяє розвитку у студентів професійної готовності; г) існування міжпредметних зв'язків між названими дисциплінами більшістю студентів практично не усвідомлюється, оскільки викладачі не акцентують на цьому увагу.

Опора на міжпредметні зв'язки при організації навчальних занять дозволяє нам створити умови для інтеграції у свідомості студента всіх одержуваних ним знань. Послідовне поєднання у вивченні музично-педагогічних та музикознавчих дисциплін повною мірою сприяють формуванню готовності до роботи з інструментальним колективом.

Для виявлення рівня методичних знань студентам було запропоновано навчальні завдання у формі запитань:

– чи згодні Ви з думкою Д.Кабалевського про те, що учитель музики має бути музично освіченим педагогом? Прокоментуйте свою відповідь;

– що має оцінювати вчитель: результати музичної діяльності чи активність і самостійність, старанність і емоційну реакцію на музику? Аргументуйте свою відповідь;

– якими чинниками визначається готовність дітей до музичного навчання і виховання в школі? Аргументуйте свою відповідь;

– як Ви ставитесь до думки про те, що твори літератури й образотворчого мистецтва можуть збагачувати музичні враження школярів? Що Ви думаєте з цього приводу? Поясніть свою думку;

– яким має бути керівник інструментального колективу, щоб своєю поведінкою і прикладом сприяти залученню дітей до музики? Поясніть свою думку.

Хоч методичні завдання були для студентів нескладними, але відповісти повною мірою та аргументовано на поставлені запитання змогли лише 14% опитуваних. Студенти визначали чинники, які виявляють готовність дітей до музичного виховання (31%) та перераховували шляхи та методи оцінювання музичної діяльності (42%). Процес збагачення музичних вражень школярів за допомогою творів інших видів мистецтв не був аргументований та пояснений (42% опитуваних), що вказує на низький рівень використання міжпредметних зв'язків на практичних заняттях, або недостатній практично-творчий досвід студентів. Найбільш повні й аргументовані відповіді студентів стосувались питань поведінки вчителя (42%).

Наступні навчальні завдання вимагали від студентів музикознавчих знань:

– поясніть залежність образного змісту музики від характеру руху мелодії, звуковедення, темпу і динаміки?

– які вміння і навички слухання музики допомагають проникнути у сутність музичного образу? Поясніть свою думку;

– розкрийте зміст поняття „музичний образ”, „музичний зміст”, „структура музичного твору”?

– яка відмінність між лірикою, драмою, епосом як родами організації музичного змісту? Аргументуйте свою відповідь.

– як Ви розумієте поняття „легка музика”, „естрадна музика”, „серйозна музика”? Аргументуйте свою позицію.

Аналіз виконання завдань виявив поверхову наявність у більшості студентів музично-теоретичних понять. Відповіді були здебільшого наближені або неточні щодо музичної термінології (41%). Так, майже половина опитуваних виявилась неспроможною пояснити зміст поняття „музичний образ”. Питання, які вимагали розуміння змістовної організації музичного твору, викликали найбільшу складність, оскільки потребували узагальнення музикознавчих знань й аргументації особистої позиції. На ці питання відповіли тільки 13% студентів.

Результати, отримані під час виконання навчальних завдань, вказують на переважання низького рівня ґрунтовності знань студентів, на невміння узагальнювати набуті знання в навчально-практичній діяльності. Найбільшим недоліком, який був констатований при діагностуванні рівня теоретичної обізнаності, було невміння переважної більшості опитуваних висловити свою думку та аргументувати її.

За допомогою наступного завдання було виявлено вміння респондентів систематично поповнювати свої знання шляхом самоосвіти, виявляти творчий підхід до професійної діяльності. Студентам було запропоновано написати анотацію на хоровий концерт Д.Бортнянського за таким планом: Вступна частина (українська музика першої половини XIX ст., життєвий і творчий шлях Д.Бортнянського, історія створення хорового концерту; II. Основна частина (музично-теоретичний, вокально-хоровий та загальний аналіз змісту); III. Висновок (виконавські та диригентські труднощі). Для виконання цього завдання студенту необхідно було звернутися до додаткових джерел інформації (музичних енциклопедій, посібників для священослужителів, хорової літератури), які містяться в бібліотеках та мережі Інтернет.

Результати виконання завдань свідчать, що більша частина студентів II та IV курсів лише частково впоралась із завданням. Використавши підручники або сайти мережі Інтернет, студенти не опрацьовували отриману інформацію, а лише механічно її копіювали. Тільки від 9,7 % до 14 % на курсах при виконанні завдання використали творчий підхід, опрацьовали додаткові джерела: користувалися спеціальною хорознавчою літературою, фаховими періодичними виданнями, церковними книгами, сайти мережі Інтернет, творчо осмислили інформацію, роблячи висновки, узагальнення, що свідчить про високий рівень сформованості професійних компетентностей.

Студенти висловили побажання й надалі включати до процесу навчання завдання, для підготовки яких необхідно використовувати мережу Інтернет. Залучення для вирішення завдань спеціальної хорознавчої літератури викликало менше ентузіазму. Близько 38,5 - 44,4 % студентів користувалися лише підручником або виконали завдання частково.

Необхідно відзначити, що більшість студентів зорієнтовані на художньо-творчу діяльність, тобто на удосконалення виконавського рівня колективу. Вони здатні самостійно проаналізувати партитуру, визначити складні місця для виконання. Хоч значна частина випускників копіює стиль проведення репетицій у своїх наставників.

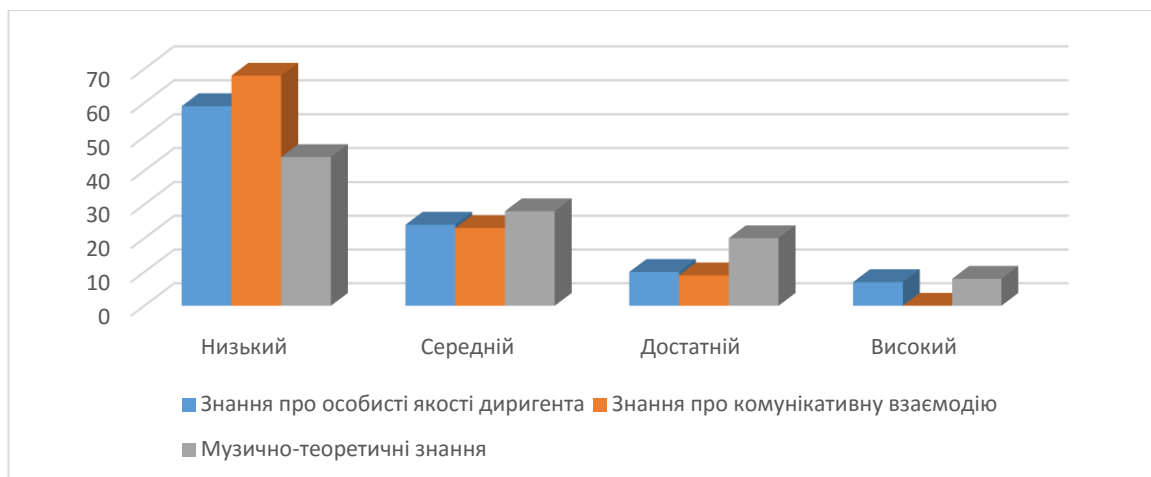
Визначення рівня знань та умінь проводилося із використанням запитань з навчального курсу „Методики роботи з дитячим хоровим колективом” розробленого автором. З даного курсу студентам необхідно було розкрити структуру діяльності керівника інструментального колективу, показати види знань та умінь хормейстера, його якісні характеристики. Аналізуючи етап експерименту можна стверджувати, що більшість студентів не розуміють поліфункціональності діяльності вчителя музики. У їхньому розумінні вона зводиться до розучування музичних творів, знання партитури, розуміння стилю музики, передачі музичного образу та розвитку музичних здібностей. За попередньо визначеними критеріями ми розділили їх на відповідні групи. (Див. табл. 2.1.1).

Таблиця 2.1.1

Діагностика студентів за когнітивним критерієм щодо сформованої готовності до роботи з учнівським інструментальним колективом

Рівні	Знання про особисті ясті диригента	Знання про комунікативну взаємодію	Музично-теоретичні знання
Низький	59 %	68 %	44 %
Середній	24 %	23 %	28 %
Достатній	10 %	9 %	20 %
Високий	7 %	—	8 %

Гістограма 2.2.1



Отже, проведена діагностика рівня знань студентів, що стосуються проведення занять з інструментальним колективом підтверджує нашу гіпотезу про те, що їхня професійна підготовка спрямована в основному на художньо-творчу діяльність.

На *третьому етапі* (діяльнісно-креативному) констатувального експерименту ми ставили за мету визначити таке:

- чи отримують студенти необхідні знання, пов'язані із музично-педагогічною діяльністю вчителя музики, пов'язану з інструментальним колективом;
- як втілюються знання особливостей керування учнівським інструментальним колективом у практичну діяльність;
- компетентність викладачів з означеної проблеми (обсяг вибірки 170 студентів та 36 викладачів).

З метою більш повного вивчення рівня підготовки студентів до музично-педагогічної діяльності в ролі вчителя музики викладені вище основи знань було систематизовано і включено до іспитів та заліків. Далі нами було розроблено анкети з переліком найважливіших якостей вчителя музики – керівника інструментального колективу та анкети, спрямовані на визначення рівня знань та умінь студентів.

Результати опитування засвідчили, що найважливішими якостями особистості вчителя музики студенти вважають: „високі музичні здібності та знання”, „прагнення до виконавського вдосконалення”, „інтерес до професії”,

педагогічний такт”.

Водночас лише 56,2% опитаних студентів вважають найважливішими якостями вчителя музика як керівника інструментального колективу „комунікативні якості”, „конструктивні здібності”, невеликого значення вони надають „педагогічному передбаченню”.

З даних дослідження випливає, що студенти недооцінюють такі якості, як „прагнення до музично-педагогічної діяльності”, „спостережливість”, „темперамент”. Недооцінка студентами тих чи інших якостей у керуванні інструментальним колективом свідчить про недостатнє розуміння його поліфункціональної діяльності.

Для визначення знань та умінь студентів, які є невід’ємною частиною майбутньої професійної діяльності, пропонувалися запитання з окремих елементів музично-творчої діяльності. Слід констатувати, що досить посередніми були відповіді 42,2% студентів, які стосувалися методики розучування хорового твору. Вони переконані, що вчитель має багато разів програти та проспівати твір перед учнями, потім виконувати його разом. Для діагностування стану музичного розвитку школярів опитані студенти вважають за достатнє запропонувати їм проспівати популярну дитячу пісню та запитати про їх улюблені пісні. За цим показником 58,4% були віднесені до низького рівня, 26,1% до середнього, 12,2% до достатнього та 3,3% до високого.

Як переконують наведені дані, студенти старших курсів у процесі фахової підготовки засвоїли досить посередні знання про зміст і методику роботи учителя музики з учнями. Серед них переважає низький рівень (54,2%) рівень сформованості однієї з важливих фахових компетентностей – здатність здійснювати музичний розвиток учнів засобами співу.

Таблиця 2.2.2

**Стан сформованості діяльнісно-творчого компонента
готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до керування
інструментальним колективом**

Рівні вираження	Низький	Середній	Достатній	Високий

Здатність здійснювати вокальний аналіз партитур	61,8	23,3	10,4	4,5
Здатність розвивати музичні здібності у школярів	58,4	26,1	12,2	3,3
Розучування школярами інструментальних творів	42,2	25,4	23,6	8,8
Середнє арифметичне підсумкове значення	54,2	24,9	15,4	5,5

Гістограма 2.2.2



Вивчення зв'язку теоретичної підготовки з практикою показало, що такий стан не відповідає сучасним вимогам підготовки студентів до музично-педагогічної діяльності.

Природно, що практика студентів має відбуватися в школах, у яких на належному рівні поставлено навчально-виховну роботу, панує творча атмосфера та створено належний моральний клімат і є необхідна матеріальна основа. Основна увага приділяється правильному веденні документації. Дослідження роботи студентів-випускників із учнівським творчим колективом показує, що

більшість із них, у практичній діяльності не розуміють специфіки керування ним. Це пов'язано з тим, що практика має короткостроковий характер. Відтак часто під час уроків музики студенти для виконання програми копіюють роботу своїх наставників.

Такі ж дисципліни, як хоровий клас і методика роботи з хором, не розкривають палітри специфічних особливостей роботи з інструментальним колективом.

Одне із завдань констатувального експерименту полягало у визначенні поглядів викладачів на загальну підготовку майбутніх учителів музики, їх здатність займатись поліфункціональною діяльністю.

Одержані відповіді викладачів мистецьких закладів засвідчили, що вони розуміють сутність основних психолого-педагогічних та управлінських понять і застосовують їх у практичній роботі зі студентами (16,7% респондентів). Ще 25% загальної кількості вдаються до застосування відомостей про характер самореалізації вчителя музики, його спілкування з учнями епізодично (здебільшого про окремі способи вербальних форм спілкування, а також пластичні способи управління).

Дослідження показало, що значна кількість викладачів (57%) не приділяє належної уваги формуванню професійної мотивації студентів, обмежуючись завданнями розвитку ситуативної пізнавальної мотивації до власної дисципліни (диригування, хорового класу, інструментального виконавства, педпрактики тощо).

Зокрема, 34% викладачів з мистецьких закладів впроваджують елементи проектного навчання, але при цьому епізодично та неусвідомлено використовують елементи контекстного і проблемного навчання (моделювання професійних ситуацій та проблемних завдань).

Результати анкетування та опитування засвідчили, що тільки 14% викладачів моделюють тексти, контексти та підтексти професійних ситуацій у навчальному процесі, що, безумовно, є недостатнім.

Третій етап констатувального експерименту також дав підстави для висновку, що у більшості навчальних закладів недостатньо дбають про

впровадження таких активних форм контекстного навчання, як лекції, прес-конференції, дидактичні і ділові ігри, про що засвідчили відповіді 38% респондентів.

У закладах мистецтв взагалі не впроваджувався метод проектів, що позначилося на характерові освіти, яка мала ознаки рецептурної і не спрямовувалася на інтелектуальний і творчий розвиток майбутніх фахівців.

Отже, орієнтація викладачів на формування у студентів готовності працювати з інструментальним колективом, зокрема способи і форми впровадження технології проблемного, контекстного та проектного навчання перебувала на досить низькому рівні, що підтвердило необхідність змін у змісті підготовки.

Становище, яке склалось, є наслідком багатьох об'єктивних причин. Це і недосконалість педагогічної підготовки студентів, і неврахування специфіки поліфункціональної діяльності вчителя музики при складанні лекційних курсів та програм, які давали б комплекс педагогічних знань і навичок роботи з різноманітними колективами, відсутність розробленої практики, спрямованої на набуття професійних умінь; недостатня спрямованість мистецького закладу на підготовку таких фахівців.

Прорахунки в підготовці майбутніх учителів музики зумовлені недостатнім розкриттям у навчальних програмах проблем, пов'язаних з особливостями та специфікою роботи з учнівськими інструментальними колективами. Нерідко студенти вважають, ніби то усвідомлення загальних закономірностей організації та розвитку учнівського творчого колективу не є обов'язковими, натомість важливо опанувати лише методику роботи з ним. Помилковість подібних поглядів можна пояснити відсутністю міжпредметних зв'язків, відсутністю у навчальних програмах з окремих дисциплін тем, спрямованих на розкриття специфіки проведення уроків музики, позашкільної творчої діяльності, що призводить до примітивного уявлення, ніби кожен учитель музики у своїй роботі спирається на внутрішнє чуття чи інтуїція, а успіх залежить тільки від його музичної обдарованості. Природно, що кожна професія вимагає від фахівців комплексу відповідних якостей і знань. Насамперед творчого поєднання їх потребує учитель

музики, адже йому доводиться одночасно бути і організатором, і диригентом, і педагогом-музикантом, і психологом. Виконання цих непростих функцій вимагає всебічної підготовки, яка ґрунтується на набутті відповідних знань та удосконаленні особистісних якостей.

Вирішити завдання щодо підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з інструментальним колективом неможливо без вивчення профільного спрямування їх ще в початковий період навчання.

Результати констатувального експерименту підтвердили припущення про відсутність спрямування традиційної музично-педагогічної освіти на багатоаспектність майбутньої професійної діяльності, її системне бачення. Саме тому у фаховій підготовці увага акцентується на виконавській підготовці студентів, а окремі аспекти професійної діяльності (педагогічне спілкування та соціально-психологічні аспекти управлінської діяльності) не знаходять змістовного і процесуального опрацювання у навчальних програмах і дисциплінах.

На наше переконання, основною формою підготовки майбутніх учителів музики може бути програма, в якій мав би синтезуватися комплекс педагогічних, психологічних, методичних музичних та інших знань, а також спеціально організована практика, в процесі якої інтенсифікується формування комплексу професійних знань та умінь.

Процес підготовки експериментальної групи студентів ми розглядатимемо в ході дослідження, під час якого студенти з різною мотиваційною спрямованістю й орієнтацією на професію апробують запропоновану нами методику.

2.2. Принципи і підходи професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва

Сьогодні в теорії та практиці вищої педагогічної та мистецької освіти накопичено значний досвід, який покладено в основу розробки проблеми підготовки диригентів оркестрових колективів. Для обґрунтування теоретичних і методичних засад професійної підготовки майбутнього фахівця нами проаналізовано фундаментальні проблеми теорії педагогічної освіти, висвітлені у

працях А.Алексюка [2], І.Беха [17], С.Гончаренка [43], І.Зязюна [44], О.Киричука [56], О.Олексюк [145], В.Сухомлинського [214] та інших.

У нашому дослідженні ми звузили розглянутий аспект мистецтва до розкриття основних принципів, що сприяють динаміці формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва інструментальним колективом з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності.

Складність, багатогранність і міждисциплінарний статус визначеного нами завдання – формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає певної методики дослідження. Методика - це вчення про особливості застосування окремого методу чи системи методів. Вибір методів дослідження визначається характером матеріалу, умовами й метою конкретного дослідження. Таким чином, методологія - це генеральний шлях пізнання, а методи визначають, як іти цим шляхом [8].

Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети нашого дослідження щодо формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва необхідно було вибрати „систему координат” на різних рівнях методологічної науки та співвідносні з ними методи наукового пізнання. Провести об'єктивний аналіз предмета дослідження і пояснити його з позицій сучасної науки стало можливим завдяки застосуванню загальнонаукових та конкретнонаукових методів наукового пізнання, законів і правил логіки, використанню традиційних і нових методів дослідження, технологій та методик.

Особиста зорієнтованість навчально-виховного процесу полягає не в тому, щоб викладач складав плани і програми індивідуального професійного розвитку студента, а також навчав і виховував кожного окремо. Такий підхід, як зазначає В.Орлов [152], розбещує студентів, робить майбутніх фахівців безініціативними споживачами, які у подальшому чекають, що хтось створить їм комфортні умови для роботи. Такі студенти нарікають на те, що в інших умовах вони могли б проявити своє художньо-педагогічне обдарування.

Завдання, що їх ставлять стосовно підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, мають бути спрямовані передусім на розкриття методів та засобів, за допомогою яких студент зможе досягти високої професійної

майстерності та культури. У студентів необхідно розвивати мотивацію до самопізнання та інтерес до глибшого вивчення особливостей діяльності вчителя музичного мистецтва до керівництва учнівським інструментальним колективом. Таку діяльність необхідно розглядати, з одного боку як творчу (диригентсько-оркестрову), що має самостійність, індивідуальний стиль вирішення творчих завдань, власний спосіб реалізації поставленої мети, з іншого як таку, що включена у суспільні відносини і регламентується законодавчими та професійно-нормативними актами. Тобто нам необхідно розглядати підготовку вчителя музичного мистецтва з позиції особистісного смислу, що неминуче призводить до необхідності аналізу розвиненості свідомості та самосвідомості студента, оскільки саме свідомість здійснює такі взаємозумовлені функції: регуляцію психічних процесів, регуляцію відносин, регуляцію діяльності й усього життя суб'єкта (С.Рубінштейн).

Згадані підходи пройшли тривалий шлях еволюції і продовжують осмислюватися та інтегруватися в різноманітних методологічних особистісно орієнтованих підходах. Так, у культурно-історичній спадщині Л.Виготського [34] ідея особистості розглядається як специфічна якість. На думку К.Платонова [168], особистісний підхід до людини потрібно розглядати як підхід до особистості, яку розуміють як систему, що визначає решту психічних явищ. В діалогічній теорії М.Бахтіна специфіка особистісної природи людини розкривається через такі функції особистості, як самодетермінація, цілісність внутрішнього смислу, відповідальність [14]. Гуманістичні теорії особистості об'єднані ідеєю антропологізації та психологізації особистості та представлені теоретичним положенням „Я-концепції” К.Роджерса, теорією самоактуалізації А.Маслоу, смисловою теорією В.Франкла та ін.

Спираючись на провідні наукові положення теорії особистості було закладено основи людиноцентристської наукової парадигми, яка перейшла фундаментальний методологічний напрямок. У нашому дослідженні вона представлена гуманістичним, особистісно орієнтованим, антропологічним та культурологічним підходами, які мають значні пояснювально-дослідницькі можливості при вивченні професійної діяльності диригента оркестрового

колективу та його формування як професіонала у процесі підготовки у вищих мистецьких навчальних закладах.

Вивчення проблем музично-педагогічної діяльності в історичному аспекті, а також обґрунтування педагогічних принципів як теоретичних засад, дає підстави визначити нові конструктивні підходи до змісту підготовки вчителя музичного мистецтва. У процесі визначення та аргументації таких положень змісту навчання ми дотримувалися думки про те, що теорія та методика підготовки студентів має уособлювати основні засади майбутньої професійної діяльності вчителя музичного мистецтва.

Потреба сучасного суспільства у подоланні соціально-економічної кризи та зруйнуванні моральних підвалин обумовлює формування нового погляду на специфіку педагогічної праці, особливо щодо музичного мистецтва, вносить корективи у професіограму фахівця. Інакше кажучи, призводить до зміни методологічних засад та підходів до підготовки майбутніх учителів з урахуванням нових вимог і суспільних потреб.

Методика підготовки студентів до музично-педагогічної діяльності розглядається як сукупність методів, прийомів і форм організації процесу розвитку особистісних якостей, здібностей, професійних знань і вмінь, емоційно-ціннісних орієнтацій і переконань, які вможливають активну взаємодію з учнями, налагоджування контактів із окремими групами та учасниками різного віку, інтересів та переконань, а також участь у творчих проектах, здатність продуктивно виконувати роль хормейстера, педагога, вихователя.

Сучасна концепція навчально-виховного процесу, яка стосується підготовки вчителів музичного мистецтва, має сприяти творчому саморозвитку особи та розумінню її ролі як суб'єкта, активного учасника освітнього процесу. Підхід, спрямований на формування майбутнього фахівця, який ґрунтується на принципі всебічного гармонійного розвитку особистості, а також на принципі ціннісної взаємодії, створює теоретичні передумови підготовки студентів вищих мистецьких навчальних закладів до музично-педагогічної діяльності.

Завдання докорінної перебудови вищої школи в Україні потребує і певних змін у мистецькій освіті, зокрема запровадження нових концептуальних підходів до розвитку системи підготовки вчителів музики.

Разом з тим, музично-педагогічна освіта набуває динамічного розвитку та удосконалення завдяки новим підходам, що ґрунтуються на сучасній гуманістичній парадигмі. Заміна формальних підходів та стереотипів навчання індивідуально-творчим та особистісним розвитком фахівця дасть змогу активізувати якості, вкрай потрібні у майбутній професійній діяльності з учнівським творчим колективом.

Метою музично-педагогічної підготовки у вищих мистецьких навчальних закладах залишається підготовка фахівців (учителів музичного мистецтва), які спроможні навчати хоровому співу, здійснювати навчально-виховну та концертно-виконавську діяльність з дитячим хором. У межах цієї моделі освіти викладачі активно чи пасивно стають споживачами теоретичної інформації та набувають певного практичного досвіду.

Загальнофілософською базою нашого дослідження став діалектичний підхід у поєднанні з методологією міждисциплінарного комплексного дослідження. Такий вибір зумовлено суттю цього підходу, який не підміняє конкретні наукові методи окремих наук і служить світоглядним підґрунтям та знаряддям пізнання на всіх етапах дослідження. Услід за науковцями, які визнають досвід і факти за основу пізнання дійсності, а практику- за критерій істинності теорії, ми мали змогу використати логічні підходи, виявити та обґрунтувати причинно-наслідкові зв'язки подій, установити їх зумовленість протиріччями між формою та змістом, спіралеподібною формою розвитку, а також забезпечити об'єктивність оцінювання.

Завдяки застосуванню у даному дослідженні діалектичного підходу було виявлено низку суперечностей:

- між реаліями життя в суспільстві, яке прямує до суцільної інформатизації, та усталеними підходами до змісту освіти загалом і фахової підготовки у вищих навчальних закладах зокрема;

– між потребою суспільства у підготовці висококваліфікованих вчителів музики, спроможних ефективно проводити фахову музично-педагогічну діяльність, формувати духовні цінності в умовах інформаційного суспільства, та відсутністю теоретичних розробок і практичних рекомендацій у цій галузі;

– між великою кількістю наукових розвідок у царині формування готовності майбутніх фахівців різних сфер діяльності та обмеженістю досліджень із підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, якіб ефективно працювали з учнівським інструментальним колективом.

Об’єктивне оцінювання стану теоретичних і практичних досліджень, що стосуються підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, дозволило встановити суперечність між змістом освіти та підходами, які застосовуються для її забезпечення. Це дало змогу усвідомити об’єктивну діалектику формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва під час їхнього навчання у мистецьких навчальних закладах Виконання зазначених завдань стало можливим завдяки застосуванню закону відображення дійсності у мисленні та низки філософських категорій пізнання (аналіз і синтез; дедукція та індукція; узагальнення та порівняння; сходження від абстрактного до конкретного та навпаки).

Грунтовний аналіз сучасної концепції мистецької освіти дає змогу розглядати музично-педагогічну підготовку як: 1) систему фундаментальних загальнонаукових, фахових, психолого-педагогічних і методичних знань, які визначаються змістовим компонентом; 2) досвід здійснення загальних, фахових, психологічних, методичних і дослідницьких способів діяльності, які створюють процесуальний компонент; 3) досвід творчої практичної діяльності, що в ідзеркалює розвиток особистості спеціаліста та його емоційно-ціннісне ставлення до професійної діяльності.

Реалізація гуманістичного підходу у сфері освіти та музичного мистецтва безпосередньо пов’язано з професійною підготовкою майбутнього фахівця музично-педагогічної діяльності, стосунки якого, з учасниками колективу, ґрунтуватимуться на позиціях діалогу та співробітництва, гуманістичному ставленні до культури, природи та інших людей.

Сучасні вчені (І.Зязюн [75], О.Олексюк [145], В.Орлов [152]), розглядаючи вплив зовнішніх чинників на формування особистості, однією з найважливіших вважають проблему взаємозв'язку моралі та мистецтва. Можна погодитися з твердженням В.Орлова [152], що художньо-естетичне виховання завдяки поліфункціональності і різноманітності проявів практично ніколи не фігурувало у чистому вигляді, а використовувалося як „забарвлення” або додаток до морального, ідеологічного, політичного, фізичного виховання. Мистецтво, зазначає І.Зязюн [75] дає людині уявлення про ціннісну для суспільства поведінку, про моральні цінності, тобто про модель поведінки особистості. Моральне в мистецтві, на його думку, це – не лише прояв тієї чи іншої моральної якості людини, а й ставлення до неї, її засудження чи виправдання, її ствердження чи заперечення.

Слід зазначити, що в умовах сьогодення потрібні вчителі музичного мистецтва нової формації, які володіють загальною, художньо-естетичною та професійною культурою, мають критичне і послідовне професійно-педагогічне мислення, вільне від стереотипів минулого. Одним із таких стереотипів є недостатня особиста орієнтованість освітнього процесу, некоректність у підходах до індивідуально-особистісного виховання учнів. Прикладом такого підходу є твердження А.Бодальова [22] про те, що зміст головного компонента особистості полягає у її соціальній спрямованості. У роботі з оркестровим колективом провідним напрямом має бути індивідуальний підхід до учасників, формування і розвиток естетичної свідомості. Саме це дає можливість формувати в учасників мотивацію до самовиховання та розвивати інтерес до оркестрового виконавства.

Особистісно орієнтоване виховання, за твердженням І.Беха [18], – це утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються решта суспільних пріоритетів. Таким чином добро стає сутнісним визначенням людини; істина – лише засобом для розвитку її духовності.

Переводячи особистісно орієнтоване виховання у формат підготовки студентів у вищих мистецьких закладах, можна стверджувати, що воно активізує студентів до творчості, проявляти себе як особистість. Це є наслідком того, що викладач і студенти працюють у єдиному емоційно-чуттєвому діапазоні, який

запобігає психічному напруженню як результату переживання небезпеки через некоректне вторгнення у особистісний світ. Студенти щоразу мають відчувати, що зустріч з викладачами професійно орієнтованих дисциплін та й у цілому весь навчальний процес відкриває для них нові можливості емоційних вражень, спілкування та вільної поведінки.

Побудова виховного процесу стосовно особистісного підходу, як зазначає І.Бех [18], мусить визначатися науковим розумінням внутрішніх закономірностей, а не ґрунтуватися на зовнішній доцільності, коли традиційні методи заохочення чи покарання приховують складні виховні проблеми. Якщо розглядати у площині майбутньої творчої діяльності з оркестровим колективу, то методи психологічного тиску, призведуть до гальмування музичних здібностей та морального розвитку, адже музичні задатки та здібності розвиваються тільки у внутрішньо вільній та організованій особистості, яка формується тоді, коли загальні етичні принципи стають найвищим пріоритетом і переходять у систему особистісних смислів.

Зауважимо, що позитивна внутрішня позиція студентів формується не сама по собі, а завдяки ефективним методам навчально-виховного процесу. Я.Сверлюк зазначає: „Необхідно, щоб методи навчально-виховного процесу були не тільки націлені на інтелектуальний особистісний розвиток студентів, а передусім розвивали потребу в духовних цінностях. Останні на трансцендентному рівні створюють те тло, на якому особистість, відчуваючи себе вільною може створювати художні цінності” [189]. Таким чином, у цьому виді діяльності рівень духовності найбільшою мірою зв’язаний із розвитком творчих здібностей. На думку О.Олексюк [145], взаємозалежність між загальними професійними та спеціальними музичними здібностями може встановлюватися тільки на основі актуалізації духовних сутнісних сил.

Невід’ємним елементом гуманізації навчального процесу є антропологічний підхід, оскільки його особливість полягає в комплексному людинознавстві, що є органічним відображенням професій, пов’язаних із педагогічною діяльністю. Постулюючим є твердження, що в основі професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва лежать педагогічні закони, без врахування яких нереально вирішувати поставлені навчально-виховні та творчі завдання. Термін

„педагогічна антропологія” було введено К.Ушинським [221], який обстоює ідею розроблення вчення про людину відповідно до якого, призначення антропологічного підходу полягає у дослідженні шляхів „до людського в людині”.

Автор багатьох концептуальних проєктів В.Сластьонін [199] вважає, що антропологічний підхід передбачає відмову від управлінських і маніпулятивних цілей, висуваючи саморозвиток і самоактуалізацію особистості. На сучасному етапі антропологічна інтеграція стає стійкою тенденцією у вивченні проблем освітньої та педагогічної діяльності. У нашому дослідженні предметом антропологічного підходу є студенти мистецького закладу та їхня індивідуальна еволюція, що відображується у процесі навчання і задає орієнтацію на вибір різноманітних особистісно орієнтованих педагогічних підходів.

Під антропологічним підходом у формуванні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва розуміють орієнтацію на здібності та інтереси кожного студента і відповідно до цього, створення належних умов для їхнього всебічного і гармонійно розвитку, які вільно орієнтуються в трансформаційному суспільстві на основі розвинутих морально-естетичних якостей, інтелекту, суспільної активності, внутрішньої і зовнішньої культури, емоційно-чуттєвих, творчих здібностей і духовних сил.

Слід зазначити, що при антропологічному підході професійна підготовка набуває ідейно-ціннісного орієнтування студентів, для яких організаційна структура стає засобом досягнення спільної мети. Їхня духовна єдність проявляється в прагненні до професійної досконалості, самореалізації та оновлення суспільного життя. Антропологічний підхід зумовлений специфікою підготовки студентів мистецьких навчальних закладів, оскільки музично-творча діяльність набуває духовної сутності лише за умов повного розкриття природних можливостей, які гармонізуються під час розучування музичних творів.

Такий підхід перекреслює загальнонауковий, який домінував у минулому, і був побудований за рефлексорною схемою „стимул-реакція”, що поширився на всі види людської діяльності, а також практично ігнорував будь-яку можливість зустрічної активності з боку студента. Звичайно передбачалося, що зовнішній вплив на студентів автоматично веде до бажаного результату, але при цьому не

брали до уваги оцінювання студентами змісту навчання. Тобто процес підготовки студентів має спрямовуватися на розгляд проблем, що мають місце у майбутній професійній діяльності. Їх вирішення має будуватися на сучасних методологічних підходах з урахуванням здібностей та інтересів кожного учасника.

Значним сучасним гуманістичним просуванням у методології вивчення педагогічних явищ і феноменів є культурологічний підхід, у тому числі й підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Базовим стало поняття культури (від лат. „cultura” – обробіток землі, ґрунту), що поступово трансформувалося в якісну характеристику діяльності людини.

Незважаючи на різні підходи до тлумачення характеристики феномена культури, більшість дослідників сходяться на тому, що вона органічно пов'язана з діяльністю людини у розумінні культури як співвідношення особистого і суспільного. Спираючись на ідеї М.Бахтіна [15] про створення „світу культури у собі”, В.Сластьонін [198] переконливо доводить, що на відміну від науки (освіти, просвітництва) культура будується за принципом збереження і відтворення, „персональності” складових її феноменів, а наука й освіта – за схемою ущільнення, спрощення знання. Тому в освітньо-виховному процесі, необхідно використовувати культурологічний підхід на основі „діалогізації”, „персоналізації” науки, відкритості самого викладача як носія культури. В.Андрєєв [5] розглядає людину культури, як її здатність до безперервного самовдосконалення та саморозвитку. Він вважає, що, досягши певного рівня культури, людина ніби запускає маховик „самості”, внаслідок чого у неї починає дедалі активніше, а головне, дедалі результативніше спрацьовувати самопізнання. Вона самовизначається, ефективніше керує собою, прагне до творчої самореалізації у будь-яких видах діяльності.

Важливою теоретико-методологічною основою досліджень культури нині став аксіологічний (від. грец. ахіо – цінність, logos – слово, учіння) підхід, пов'язаний із цінностями трактування культури. Перспективними у суспільних науках стали дослідження Л.Столовича [212] П.Здравомислова [71], на думку яких, визначення системи цінностей, які б надійно „цементували” суспільство і

задовольняли потреби конкретної особистості, ускладнюється через відсутність єдиних наукових уявлень про поняття „цінність”.

Зміст культурологічного підходу розкривається завдяки виявленню закономірних зв'язків між розвитком культури і освіти та визначенням єдиної системи цінностей, „аксіологічної толерантності”. За таких умов, стверджує Б.Гершунський [40], визнаються однаково цінними як розвиток новаторства, так і збереження усталених традицій, в яких позитивним явищем вважають культурний діалог. Безперечно, аксіологічний підхід органічно пов'язаний лише з гуманістичним.

На основі інтеграції фундаментальних положень філософії культури та інших гуманітарних наук можна акумулювати основні поняття загального культурологічного знання у музичну педагогіку.

Реалізація аксіологічного підходу до творчого процесу оркестрового колективу розкриває зміст формування цінностей у колективній взаємодії, як такого, що створює фундамент для формування особистісної музично-педагогічної світобудови. Орієнтація особистості в світі духовних цінностей, як зазначають О.Олексюк та М.Ткач, покликана сприяти становленню духовного потенціалу музиканта-педагога. Вона має забезпечувати, вважають автори, „концептуальну спрямованість його діяльності на постійний саморозвиток, сприяти пошуку особистісно-орієнтованих технологій, формуванню здатності ціннісно осмислювати зовнішній реальний світ і внутрішній світ особистості, минуле, сучасне і майбутнє в їхньому співтворчому переплетенні” [145].

Вітчизняна наукова література виділяє декілька підходів, що знайшли своє віддзеркалення у підготовці вчителя музичного мистецтва, забезпечуючи культурологічну основу для всебічного розвитку студентів, розвитку здібностей стосовно життєдіяльності в суспільстві. Такі особистісні якості, як моральність, гуманність проявляються і формуються в процесі діяльнісних відносин, що склалися у мистецькому закладі, і певною мірою імітують суспільні. Завдяки створеним умовам навчання студенти набувають досвіду творчої діяльності, швидко адаптовуючись до різних умов суспільного життя. Через універсальність творчих відносин, підкреслює Л.Сиротін [194], у колективі відбувається

гармонійне єднання між особистою і суспільною оцінкою, внутрішньою і зовнішньою культурою, гармонізується внутрішній світ особи з природою, гуманістично узгоджується власний всебічний розвиток із всебічним розвитком оточуючих.

На основі аналізу культурологічного підходу підготовки диригентів оркестрових колективів можна зробити певні узагальнення:

а) систематизація положень, що становлять вихідні передумови теорії формування художньої культури студентів, показала доцільність обраного нами культурологічного підходу до аналізу як професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, так і його особистісних якостей;

б) конкретизація професійної підготовки студентів на основі культурологічного підходу дає змогу вважати, що художня культура є професійно значущими якостями керівника інструментального колективу;

в) культурологічний аналіз діяльності вчителя музичного мистецтва підтвердив перспективність і важливість вивчення проблеми формування художньої культури особистості студента, який у майбутньому покликаний здійснювати важливі суспільно-просвітницькі функції.

Зазначимо, що розгляд теоретичних передумов культурологічного підходу професійної підготовки майбутнього диригента оркестрового колективу доцільно розглядати на основі розкриття особливостей його професійної діяльності, а також змісту підготовки у вищому мистецькому закладі.

Суб'єктивний (індивідуально-творчий, креативний) підхід нині є одним з провідних в особистісно орієнтованих методологічних стратегіях. Проблема індивідуально-творчого підходу простежується в різних філософських і психологічних вченнях, зокрема, в класичній німецькій філософії, феноменології, екзистенціалізмі, прагматизмі (М.Бердяєв, Г.Гегель, А.Камю, І.Кант, Л.Фейєрбах, П.Флоренський). Найбільшої ґрунтовності ідея суб'єктності досягла в зарубіжних і вітчизняних психологічних теоріях персонологічного спрямування: індивідуальній психології (А.Адлер), гуманістичній психології (Е.Фромм, А.Маслоу), феноменології (К.Роджерс), а також концепціях активності особистості (Б.Ананьєв, Л.Виготський, С.Рубінштейн).

Реалізація індивідуально-творчого підходу до підготовки студентів вищих мистецьких навчальних закладів дає змогу активізувати механізм їхнього саморозвитку, відчувати радість від власного зростання та усвідомлення досягнутих цілей. Тому основне завдання індивідуально-творчого підходу у професійній діяльності вчителя музичного мистецтва полягає у створенні умов для їх самореалізації, виявлення і розвитку творчих можливостей.

Зазначимо, що творча діяльність учителя музичного мистецтва (виявлення музичних здібностей, побудова навчального процесу, складання репертуару та розучування високохудожніх творів) має бути передусім зорієнтована на особистість учня, його сприйняття та особистісне морально-естетичне засвоєння.

Вимоги до професійної підготовки керівника інструментального колективу відображено у принципах та правилах поведінки, які впливають з них, а також в уміннях і якостях фахівця, потрібних для виконання професійних обов'язків.

Проблема педагогічних принципів у різних аспектах широко досліджувалася у роботах А.Алексюка [2], С.Архангельського [10], І.Беха [18], В.Галузинського [38], Б.Гершунського [40], С.Гончаренка [44], М.Євтуха [38], І.Зязюна [76], С.Смирнова [204], О.Рудницької [186].

Значна частина авторів розглядає поняття педагогічного принципу у зв'язку з категорією педагогічної закономірності, яку розуміють як відносну сталість стійких впливових факторів, систематичність зв'язків, що існують між об'єктами. Діалектику зв'язку педагогічних закономірностей і принципів автори розкривають через взаємозв'язок категорій „суцього” та „належного”, „об'єктивного” і „суб'єктивного.” При цьому закономірності, визнають автори, характеризують об'єктивні відношення між педагогічними явищами і процесами, що їх існують незалежно від суб'єктів освіти.

Тобто, в основу визначення принципів покладено усвідомлення та формулювання педагогічної закономірності, яка відображає можливість реалізації педагогічного процесу. На думку В.Андрєєва [5] принципи віддзеркалюють явище на рівні належного і дають відповідь на те, яким найбільш доцільним способом треба діяти, розв'язуючи проблеми професійного становлення фахівця. Принципи, які є вихідними положеннями у будь-якій формі життєдіяльності

людини, мають нормативний характер. Тому вони визначають сутність і нормативність поведінки та дій фахівця при контакті з учасниками як об'єктами професійної діяльності. Е.Абдуллін [1] поняття принципу визначає як вихідне положення, що розкриває сутність, мету та завдання музичної освіти.

Різноманітність педагогічних підходів і принципів дає підстави виділити серед них найважливіші, що використовуються як теоретичне підґрунтя для підготовки вчителів музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах.

Принцип диференційованого підходу визначає хід, характер і результат професійної підготовки вчителя музичного мистецтва. Диференційований підхід до навчання допускає поділ на певні групи студентів з урахуванням рівня попередньої музичної підготовки, вибір ситуативного стилю спілкування з ними (у конкретних випадках) а, виходячи з цього, застосовування найефективніших форми і методів у різних видах професійної підготовки. Оскільки одні студенти вже закінчили навчальний заклад (музичне училище, училище культури і мистецтв), а в інших підготовка на рівні музичної школи, то диференційований підхід дає можливість студентам із слабшою музичною підготовкою набути ті теоретичні знання та практичні навички, які потрібні для диригентсько-оркестрової діяльності. В основі принципу диференційованого підходу лежать індивідуальні особливості. У нашому випадку, реалізуючи цей принцип, ми наближуємося до врахування фізіологічних, психологічних, соціальних та інших рис особистості, що підтверджує єдність і взаємодію принципів професійної підготовки такого фахівця.

Принцип гуманістичної спрямованості підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є вихідним і домінуючим, оскільки саме гуманістичний підхід визначає його готовність здійснювати навчально-виховний процес, від якого залежить морально-естетичний та загальний розвиток учнівського творчого

к

о

л

е

к

т

и

Гуманізація професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва ґрунтується на глибокому переконанні в безмежних творчих можливостях людини, в її здатності до постійного удосконалення (а іноді й до виправлення). Тому надзвичайно важливо ще на початковому етапі навчання створювати умови для максимальної реалізації свого потенціалу, особистісного і професійного розвитку. Інакше кажучи, гуманістична педагогіка є не просто сплавом ідей, це – педагогіка „золотого перерізу”. Вона враховує діалектику освітньо-виховного процесу, вибудованого на підвалинах необхідності пристосовувати цілі, зміст, форми і методи освіти, визнавати самоцінність людини з урахуванням суспільного характеру її буття, (що вимагає певних настанов і норм поведінки), виховувати розумну особистість, яка стає духом і джерелом щастя та доброчесності [58].

Принцип діалогічної взаємодії передбачає рівноправність відносин викладачів та студентів, коли останні не перебувають у ролі підлеглих. Основною вимогою цього принципу є особливе суб’єктивне ставлення викладачів до своєї професійної діяльності, відчуття власної відповідальності за свої дії під час підготовки студентів.

Діалогічна взаємодія набуває специфічності й актуалізує сферу взаємодії викладачів і студентів з метою виникнення між ними суб’єкт-суб’єктних відносин та перетворення взаємодії «викладач-студент» у міжособистісні стосунки. У цьому разі такі стосунки передбачають створення сприятливого психологічного клімату, виявлення доброзичливості й взаємної поваги до кожного з учасників педагогічного процесу. Обов’язковим аспектом розвитку особистісних якостей студента є передача йому не тільки професійних знань та умінь, а й соціального досвіду, який завжди є предметом індивідуального осмислення. Саме тому діалогічна взаємодія має бути осмисленою, безперервною і переходити від навчально-регламентованого спілкування до доброзичливо-довірливого. На думку В.Лутая [7], найважливіше значення у цьому контексті має використання системи принципів діалектичної методології субстанційної єдності та діалогової згоди. Зазначена система принципів постає базовою основою для музично-педагогічної освіти. Як зазначає дослідник, для освіти найважливіше значення

мають ті сучасні вчення, які розкривають саме специфічні закономірності діалогу основних суб'єктів освіти, діалогового розв'язання суперечностей між цими суб'єктами. Автор підкреслює, що філософські засади сучасної освіти мають спиратися на останні досягнення світової думки стосовно розробки теорії взаємодії різних суб'єктів спілкування в суспільстві. Серед них у наш час заслуговує уваги філософія діалогового спілкування цих суб'єктів, яка має досить багато різних варіантів. Завдяки їй вдається розв'язати чимало проблем, що мають першорядне значення для освіти.

Принцип системності передбачає підготовку студентів до диригентсько-оркестрової діяльності у взаємозв'язку елементів виховного процесу, який утворює єдність і взаємозалежність між впливом об'єктивних чинників, цілеспрямованим і організованим педагогічним впливом і художньою-творчою активністю студентів.

На основі узагальнення різних підходів до визначення поняття „система” О.Ростовський [184] виділяє його найістотніші ознаки: а) система є цілісним комплексом взаємопов'язаних елементів; б) вона утворює особливу єдність із середовищем; в) будь-яка система є елементом більш загальної системи; г) елементи будь-якої системи, в свою чергу, є системами нижчого порядку.

У теорії і практиці наукового пізнання системний підхід є важливим методологічним принципом, що визначає напрям дослідницьких пошуків, їхню цілісність і глибину. Специфіка універсальності системного принципу полягає в тому, що хоча його можна набути використати в різних науках, у кожній сфері дослідження потрібна конкретизувати його з урахуванням природи об'єкта, який вивчається.

Проблема професійної підготовки диригента оркестру є настільки складною і багатогранною, що потребує системного підходу до свого дослідження. Це визначається необхідністю зіставити між собою частини і ціле у навчально-виховному процесі мистецького закладу, встановити взаємозв'язки і взаємозалежності між науковими даними педагогіки, музикознавства і суміжних наук, між фактами і явищами педагогічної практики, об'єднати в логічну систему

науково-методичні основи формування в студентів професійних диригентсько-оркестрових умінь.

Зазначимо, що провідною ідеєю стосовно принципу системності у формуванні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва є ідея цілісності, яка включає зовнішні впливи викладача, явища, які утворюють життєвий досвід студента, мотивацію інструментально-виконавської діяльності діяльності тощо.

Ідея цілісного, системного підходу до проблем підготовки фахівців музично-педагогічної сфери на сучасному етапі є науково визнаною і перспективною. Тому нехтування нею в процесі підготовки вчителя музичного мистецтва до роботи з учнівським інструментальним колективом в мистецькому закладі може призвести до суб'єктивізму й однобічності підходів, які на практиці не підтверджують своєї ефективності.

Підготовка вчителя музичного мистецтва зумовлюється як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками, які істотно впливають на хід розвитку музичних здібностей, рівень набуття професійних знань та удосконалення навичок диригентської майстерності. Це передусім пов'язано з індивідуальним розвитком особистості, її схильності до виконання певної діяльності. Відповідно її професійний розвиток проходить певні етапи, які у педагогічних дослідженнях визначаються згідно із встановленими критеріями.

Рівень розвитку набору професійних якостей студентів пропонували різні вчені. Так, А.Пірадов [167] вважає, що в студентські роки встановлюється певний баланс пізнавальної діяльності (інтеріоризації) та художньо-естетичного творення (екстеріоризації), що визначає належність до певного рівня і типу професійних якостей особистості. Тому, на його думку, у визначенні рівня культури особистості є міра соціальної віддачі (екстеріоризації) У. Суна [213] головною критеріальною ознакою культури особистості вважає відповідний обсяг знань, оцінні уявлення, інтенсивність прилучення до естетичних цінностей, участь в аматорській творчості, розвиток естетичних якостей у пізнавальній творчості. Дещо іншою є думка у В.Орлова [152]. Він стверджує, що обсяг знань є важливою, але не домінуючою ознакою розвитку професійної культури, оскільки вирішальним (зокрема, для вчителів мистецьких дисциплін) є вміння

орієнтуватися у художньо-педагогічній ситуації, аналітично і рефлексивно мислити, селекціонувати інформацію, віднаходити і використовувати знання на практиці.

Принцип соціалізації передбачає професійну підготовку студентів у взаємодії з викладачами різноманітних дисциплін, студентським інструментальним колективом та соціальним середовищем. Рівень відносин, що складаються, створює відповідну ситуацію для розвитку особи. Для кожного така ситуація набуває індивідуального змісту, що охоплює загальнолюдські, культурологічні, історичні, національні елементи, які розгортаються перед студентом як мікросередовище. Інакше кажучи, система підготовки вчителя музичного мистецтва становить частину соціальної системи, функціонування якої значною мірою залежить від загальнокультурного становища суспільства в цілому. Загально відомо, що на кожній історичній формації інструментальне виконавство зазнавало певних трансформацій (як позитивних, так і негативних). Розглядаючи творчість у контексті соціалізації особи, П.Блонський стверджує, що естетична творчість не може бути ізольованою від повсякденної життєвої творчості, і мистецтво у вихованні не має бути відірваним від усього активного життя [20].

Соціалізація студентів мистецьких закладів має відбуватися завдяки включення їх в активне життя суспільства у процесі концертної практики та різноманітних виступів. Інструментальний колектив як соціокультурна модель суспільства здатний відображати життя в його цілісності через створення в ньому атмосфери зацікавленості, морального клімату, що у підсумку і визначає комплексне формування естетичної культури студентів. Через художнє відображення естетичних сторін світу (за допомогою музичних творів), стосунків у колективі, творчість як компонент діяльності інструментального колективу впливає на свідомість і відчуття кожного виконавця і слухача, закріплюючи і збагачуючи набутий досвід колективного музикування, „заражаючи” активною діяльністю учителів музичного мистецтва. У цьому разі соціалізація і самоактуалізація студентів відбуваються разом з учасниками творчого колективу та слухачами.

Визначені принципи висвітлюють динамічний процес становлення зазначеного особистісного утворення у майбутній професійній діяльності через самопізнання та самооцінювання до створення та творчої реалізації індивідуальних стратегій набуття та професійного досвіду у музично-педагогічній діяльності. Обрані принципи є інтегративною єдністю, що відображують цілісний системний характер досліджуваного особистісного утворення стосовно організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі майбутнього вчителя

2.3 Обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в учнівському інструментальному колективі

Аналіз досліджень та проведена діагностика сформованості професійної готовності до керування учнівським інструментальним колективом у студентів на етапі констатуючого експерименту дали підстави зробити припущення про те, що в система музично-педагогічної підготовки має стати цілеспрямованим і педагогічно керованим процесом на відміну від спонтанно-творчого підходу до його розвитку в ході накопичення студентами музично-виконавського досвіду, що традиційно склався в практиці навчання, а інтенсивність такого процесу значною мірою визначається педагогічними умовами, що створюються в навчальному процесі.

Результати діагностики стану формування готовності майбутніх учителів музики до керування інструментальним колективом, дали нам змогу зробити висновок, що часткові зміни, внесені у творчий процес, не сприяють розв'язанню зазначеної проблеми. Для вирішення важливого завдання потрібно створити належні педагогічні умови, які б забезпечували і регулювали цілеспрямоване формування цих взаємин саме в учнівському інструментальному колективі, тому що, педагогічний процес, як підкреслює Ю.Бабанський [20] в закономірній залежності від умов, у яких він відбувається.

Слід зазначити, що на розвиток особистості впливають зовнішні та внутрішні умови діяльності (Г.Костюк [105], В.Моляко [131], В.Семиченко [191] та ін.).

Реалізація цих впливів залежить від життєвого досвіду людини, рівня її сприйнятливості та внутрішньої установки, а також особистісних якостей. Отже, ефективність формування професійної готовності майбутніх учителів музики залежить не тільки від зовнішніх умов ~ системи навчання у конкретному навчальному закладі і рівнів професійної підготовки його викладачів, а й внутрішніх - особистісних установок студентів.

У філософії умова розглядається як відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає й існує [191]. За своєю сутністю умова є середовищем, обставинами, можливістю виконання, існування та розвитку чогось іншого. Вони інтерпретуються як філософська категорія, що виражає відношення предмета стосовно навколишніх явищ, як відповідне середовище, обстановка, в яких предмет виникає, існує, розвивається. Категорія „умова” використовується вживаною для окреслення поняття „середовище”, „обставина” чи „обстановка”.

Наведена дефініція стосовно педагогічного процесу, обумовлює трактувати цю категорію як загальні педагогічні умови, оскільки у ній закладено критерій виявлення сутності вживаного педагогічного засобу і визначати сукупність тих незалежних від причини явищ, які перетворюють можливість переродження наслідку, що концентрується в причині, в актуальну дійсність. І.Кузнєцов [111] зазначає, що пряма дія умов спрямована не на наслідок, а на причину, тому що вони визначають спосіб дії причини. Таким чином, аналіз проблеми формування професійної готовності майбутнього учителя музики (як наслідок) у процесі навчання у мистецькому закладі (причина) дає нам змогу з'ясувати загальні умови організації цієї взаємодії.

На нашу думку загальні педагогічні умови відображують зовнішній бік педагогічної конструкції. Проте необхідно враховувати й те, що до умов належить і внутрішня сторона, її специфічна характеристика. Тому, виходячи з визначення педагогічних умов як сукупності об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організованих можливостей його існування, що забезпечує успішне вирішення поставлених завдань, Є.Рибалко [113] підкреслю, що вони визначають як цілеспрямованість, доцільність відбору, конструювання і застосування змісту, прийомів, а також організованих форм навчання для ефективного досягнення

мети. Н.Посталюк [171] визначає педагогічні умови як взаємопов'язану сукупність його внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічному критерію оптимальності.

Однією з перших педагогічних умов було визначено актуалізацію і розвиток у студентів позитивної професійної мотивації до навчання та творчого самовдосконалення.

У загальнопсихологічному плані мотивація (від лат. *motiv* – приводити в рух, штовхати) відображує складне явище людської психіки, спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреб суб'єкта, де мотивація виступає як сукупність зовнішніх і внутрішніх умов активності людини і визначає її спрямованість. Згідно психологічним твердженням, мотив як усвідомлене спонукання до певної дії формується в міру того, як людина враховує, оцінює, зважає обставини, із ставлення до них народжується мотив у його конкретному змісті [79]. Це дає нам змогу розглядати професійну мотивацію як інтегративну основу зв'язку педагогічної діяльності й особистості вчителя музики як керівника інструментального колективу, виходячи з розуміння особистісно-діяльнісної сутності категорії професіоналізму. При цьому ми керуємося методологічним принципом єдності свідомості і діяльності особистості.

Виробляючи власне розуміння сутності мотиваційного компонента, пов'язаного з удосконалення професійних якостей вчителя музичного мистецтва, ми спираємося також на сукупність положень, які розроблено у психології праці і професійній педагогіці, і які стосуються ролі функціонального значення мотиваційної сфери професіоналізму фахівця для успішної його професійної діяльності (Г.Балл [56], О.Леонтьєв [116], А.Маркова [125] та ін.). Відповідно до цих положень, професіоналізм конкретної людини характеризується не стільки продуктивністю і високою результативністю праці, скільки розвиненістю суто психологічних компонентів праці – внутрішнього ставлення людини до своєї роботи, особливостей її устремлінь, ціннісних орієнтацій, смислів діяльності. На думку А.Маркової [125], професійна мотивація – це те, заради чого людина професійно мислить, вкладаючи свої професійні здібності, силу й енергію. Автор

зазначає, що професійна мотивація виконує у професійній праці спонукаючі, спрямовуючі, регулюючі функції, а її структура включає покликання до професії, професійні наміри, потреби, а також професійні домагання, очікування, настанови, інтереси, професійне ставлення до праці.

За О. Леонтьєвим [116], мотивація педагогічної діяльності підпорядковується загальному механізму мотивації діяльності й утворення нових мотивів. Він отримав назву механізму перетворення мети в мотив, або зрушення мотиву на мету. Його суть полягає в тому, що мета, раніше спонукувана до її здійснення якимось мотивом, згодом набуває самостійної спонукальної сили, тобто сама стає мотивом.

Формування мотивації передбачає створення для студентів таких умов, за яких їхні мотиви й цілі складатимуться та розвиватимуться з урахуванням набутих ними знань, умінь і навичок майбутньої професійної діяльності, їхньої індивідуальності та переконань.

Було визначено, що для формування позитивної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до керування учнівським інструментальним колективом необхідні такі компоненти:

- особистісне переконання в необхідності оволодіння знаннями і навиками, що стосуються специфіки роботи з учнівським інструментальним колективом;
- прагнення до оволодіння новітніми технологіями навчання та практичними навиками з метою їхнього подальшого застосування в професійній діяльності;
- інтерес до набуття організаційних навиків та творчої самореалізації.

Реалізація визначеної умови у навчально-виховному процесі передбачає укріплення мотивації до творчої діяльності з учнівським інструментальним колективом, шляхом включення студентів у складні та незвичні педагогічні ситуації, що вимагають задіяння внутрішнього потенціалу, без якого неможливе успішне вирішення завдань музично-педагогічної діяльності. У такому разі об'єктом педагогічного впливу є не сама особистість, а результати її діяльності та взаємини з оточуючими, ефективність яких вимагає від студента реалізації наявного досвіду творчої співпраці та пошуку шляхів до її розширення.

Другою умовою формування готовності майбутнього вчителя музики є побудова навчального процесу на основі діалогізації та *взаємодії викладача зі студентами*.

Одним із основних завдань підготовки майбутнього вчителя музики до організаційно-педагогічної діяльності з учнівським інструментальним колективом є виховання творчої особистості, що опанувала б такими навиками, котрі полягають в умінні адекватно втілювати свої - часом унікальні - творчомисленнєві задуми у процесі творчої взаємодії.

Слід зазначити, що саме у мистецьких закладах мають місце індивідуальні форми занять, що створює можливості для міжособистісного художньо-естетичного спілкування, досягнення високого рівня розвитку творчої особистості диригента оркестру, впровадження особистісно орієнтованих технологій музично-естетичного виховання.

Сутність навчання в контексті діалогізації – це пробудження внутрішніх сил і потенцій особистості, кооперативна сумісна творча діяльність викладача і студента, внаслідок якої відбувається якісний перехід від суб'єкт-об'єктної взаємодії до співробітництва, співтворчості, взаємної довіри, поваги та високого рівня міжособистісних стосунків – до синергії навчально-виховної співтворчості. Л.Коваль [85] зазначає, що основними нормативами і принципами діалогу-спілкування є довіра і щирість у визначенні почуттів і станів, психологічна налаштованість на актуальний стан педагога і студента у спілкуванні. Реалізація принципу діалогової взаємодії, що охоплює зазначені вище рівні, є надзвичайно ефективною у розв'язанні проблем, що стосуються узгодження загальних цінностей та статусу професії в контексті її суспільного визнання.

Найбільш рельєфно діалогова взаємодія виявляються в умінні знаходити спільну мову вчителя музичного мистецтва з учнівським творчим колективом, у створенні творчої атмосфери, у співпраці з ним. Уміння відчувати їхній стан є запорукою впливу на нього.

Технологія діалогізації передбачає зміст педагогічної взаємодії у системі «викладач - студент», що полягає в постановці актуального творчого завдання, у процесі вирішення якого обидві сторони спільно розмірковують і роблять

висновки. Психологічна стратегія взаємодії в навчальному процесі - це включення кожного студента до осмислення матеріалу, що вивчається, опора на особистісний досвід. Педагогічна взаємодія виявляється в тому, що на заняттях (групових та індивідуальних) створюється ситуація психологічного комфорту, можливість пізнавальної та емоційної розкнутості студента, коли наявні умови для самовираження, самоствердження та самостійності його дій. Сутністю творчої діяльності з інструментальним колективом полягає у тому, що вона пов'язана з особистісним зростанням учасників. Уміння педагога створювати проблемні ситуації у процесі творчої взаємодії сприяє тому, що студенти з інтересом аналізують варіанти всіх можливих шляхів розв'язання проблеми, конструюють нові шляхи, тобто педагог залучає їх до активної творчої діяльності. Тому вплив творчої взаємодії між учасниками учнівського інструментального колективу на формування готовності майбутніх учителів музики є незаперечним.

Музично-естетичне спілкування студента і викладача має впливати із сприйняття художнього твору не як предмета вивчення, а як суб'єкта сприйняття та взаємодії. У цьому разі твір мистецтва переходить з предмета вивчення у предмет спілкування, який відіграє роль розвивального чинника у формуванні особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва. Зазначимо, що діалогічне спілкування в тріаді (студент, викладач та автор художнього твору) має свої характерні особливості. Особливістю такого спілкування, підкреслює В.Орлов [153], є те, що завдяки психологічній та феноменологічній рефлексії смислів і сутностей, шляхом аналізу власних думок і почуттів, викликаних художнім твором, відбувається спілкування-взаємодія зі студентами мовою мистецтва, а не завченими судженнями відомих мистецтвознавців. Тобто в процесі професійної підготовки йдеться не тільки про спілкування у взаємозв'язку «викладач-студент», а про ширшу взаємодію, яка виражається у системі «викладач - твір мистецтва - студент», коли можна виявити особистісні та професійні якості.

Слід зазначити, що комунікативність учителя музичного мистецтва має передбачати гнучкість, мобільність, уміння встановлювати контакти з учасниками творчого колективу. У цьому великого значення набуває загальний рівень його культури, психолого-педагогічна підготовка та ерудиція. Здатність до

оптимального спілкування у керівника творчого колективу є одним із головних компонентів його „готовності”, тому що від цього залежать морально-психологічний клімат у колективі та динаміка творчого зростання.

Створення діалогової взаємодії викладача та студента є, на нашу думку, необхідною умовою формування готовності майбутніх учителів музики до керування учнівським інструментальним колективом як глибоко індивідуалізованого, одухотвореного процесу входження особистості до світу вищих духовних цінностей.

Однією з важливих педагогічних умов є *послідовне стимулювання творчої самореалізації студентів* на основі вільного самовираження в музично-педагогічній та інструментально-виконавській діяльності.

Активізація творчою діяльністю студентів на основі певної свободи дій надає можливість викладачеві разом зі студентами обирати найбільш перспективні шляхи досягнення поставленої мети, а тим, хто навчається вести досить вільну творчу самостверджувальну діяльність. Остання чітко проявляється під час практичних занять та проходження різних видів практики, коли студенти мають можливість ознайомитися з власними методами та вибудовувати взаємостосунки з учасниками колективу.

Ідею свободи особистості в навчально-виховному процесі покладено в основу теорії та практики педагогічної діяльності А.Асмолова [12], А.Мудрика [133] та ін. Розкриваючи сутність гуманістичного уявлення про людину як природну істоту (біологічну), соціальну (культурну) та екзистенціальну (незалежну, самобутню, вільну), вчені визначають її свободу як здатність до автономного, нонконформістського існування. Ця людина спроможна самостійно будувати свою долю та відносини зі світом, здійснюючи тим самим власний індивідуальний вибір, що є ключовою характеристикою екзистенціального виміру людини.

Визначення свободи особистості як умови формування професійних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва здійснювати керівництво інструментальним колективом корелює з розумінням психологічної сутності процесу формування досліджуваного феномена, взаємозв'язку досвіду та творчої

поведінки. Так, зокрема, важливим для нашого дослідження є широке розуміння творчості, обґрунтоване [148], який не вбачає істотної відмінності у творчості при створенні музичного твору чи пошуку нових особливостей людських взаємин. Найважливішим, підкреслював він, є те, що творчий продукт має матеріалізуватися, бути чимось реальним: словами, текстом на папері, музичним твором тощо.

Ґрунтуючись на власних дослідженнях, а також висновках інших авторів, К.Роджерс [180] сформулював внутрішні умови творчості. На його думку це: 1) відкритість досвіду (у людини відкритої власному досвіду, кожен стимул передається неупереджено, без спотворення будь-якими захисними процесами. Стимули, які надходять ззовні чи зсередини у відкритої людини можуть бути усвідомлені та проаналізовані, на противагу стереотипам, що завжди мають псевдопояснення, бо спрацьовує захисний механізм раціоналізації); 2) внутрішній локус контролю (вчений підкреслює значення „Я” особистості у творчому процесі і, зокрема, її визначеність, стійкість і усвідомленість, а також здатність особистості до рефлексії).

Таким чином, творчий характер процесу набуття професійних умінь організаційно-педагогічної діяльності з учнівським інструментальним колективом пов'язаний з розумінням свободи особистості як вихідного положення її креативності, а також із забезпеченням послідовного стимулювання художньо-творчої самореалізації студентів на основі вільного самовираження у музично-виконавській та педагогічній діяльності. Забезпечення зазначеної умови передбачає пріоритет непрямих шляхів впливу на мотиваційні процеси особистості, стимулювання вибору певних шляхів вирішення педагогічних завдань при збереженні права їхнього самостійного виконання.

Вищезазначені педагогічні умови охоплюють усі етапи формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організаційно-педагогічної роботи з учнівським інструментальним колективом: від мотивації та позитивного сприйняття до творчого пошуку шляхів реалізації творчих проєктів кожного студента.

Отже, професійна підготовка майбутнього фахівця має здійснюватися завдяки створеним умовам, які спонукають до формування в особистості тих професійних якостей, що відповідають вимогам професії вчителя музичного мистецтва.

Висновки до другого розділу

Рівнева характеристика сформованості готовності майбутнього фахівця встановлюється відповідно до визначених критеріїв як умовна міра, що дає змогу досягнути явище та дати йому оцінку. Таким чином, перевірка ефективності запропонованої нами методики передбачає розробку критеріального апарату, що дасть змогу фіксувати ефективність та динаміку розвитку відповідних знань під час їхньої фахової підготовки.

Отже, цілком логічним у побудові критеріального апарату дослідження є, на нашу думку, виділення трьох груп критеріїв сформованості професійної готовності майбутнього керівника інструментального колективу, що об'єднують низку показників. Це *мотиваційні, когнітивні та виконавсько-педагогічні*.

Визначені нами групи критеріїв віддзеркалюють особливості *мотиваційно-ціннісної, когнітивно-змістової та діяльнісно-творчої* сфер майбутнього вчителя музики. Названі критерії висвітлюють динаміку становлення зазначеного особистісного утворення у професійній діяльності через самопізнання та самооцінювання до створення та творчої реалізації індивідуальних стратегій набуття професійного досвіду у музично-педагогічній діяльності.

Прорахунки в підготовці майбутніх учителів музики зумовлені недостатнім розкриттям у навчальних програмах проблем, пов'язаних з особливостями та специфікою роботи з учнівськими інструментальними колективами.

Результати констатувального експерименту підтвердили припущення про відсутність спрямування традиційної музично-педагогічної освіти на багатоаспектність майбутньої професійної діяльності, її системне бачення. Саме тому у фаховій підготовці увага акцентується на виконавській підготовці студентів, а окремі аспекти професійної діяльності (педагогічне спілкування та соціально-психологічні аспекти управлінської діяльності) не знаходять

змістовного і процесуального опрацювання у навчальних програмах і дисциплінах.

Різноманітність педагогічних підходів і принципів дає підстави виділити серед них найважливіші, що використовуються як теоретичне підґрунтя для підготовки вчителів музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах: принцип диференційованого підходу, принцип гуманістичної спрямованості, принцип діалогічної взаємодії, принцип системності, принцип соціалізації.

Визначені принципи висвітлюють динамічний процес становлення зазначеного особистісного утворення у майбутній професійній діяльності через самопізнання та самооцінювання до створення та творчої реалізації індивідуальних стратегій набуття та професійного досвіду у музично-педагогічній діяльності.

Результати вивчення окресленої проблеми висвітлено у таких публікаціях автора: [90; 91; 96; 98; 99].

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ В УЧНІВСЬКОМУ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОМУ КОЛЕКТИВІ

У розділі обґрунтовано методику та етапи формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до роботи в учнівському інструментальному колективі, подано аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи.

3.1 Методика та етапи формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи в учнівському інструментальному колективі

Мета і завдання формувального експерименту ґрунтувалися на висновках, зроблених на основі теоретичного аналізу та констатувальної частини нашого дослідження про те, що у вищих мистецьких навчальних закладах не забезпечується належний рівень готовності до роботи з учнівським інструментальним колективом у майбутніх учителів музики у єдності трьох її компонентів (когнітивний, мотиваційно-ціннісний та діяльнісно-творчий). Зокрема, мало уваги приділяється висвітленню змісту та загальної структури творчої діяльності майбутнього вчителя музики, яка б відповідала сучасним потребам суспільства, була б провідником гуманістичних ідей та прищеплювала музично-естетичні потреби підростаючому поколінню.

Експериментальна робота спрямовувалася на перевірку гіпотези, основою якої були положення концепції формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до роботи в учнівському інструментальному колективі, тобто передбачала формування у студентів досліджуваної вибірки мотиваційно-ціннісних, когнітивно-пізнавальних та діяльнісно-творчих складових.

Процес експериментальної перевірки був спрямований на апробацію розроблених педагогічних умов для підвищенні ефективності підготовки майбутнього вчителя музики до організаційно-педагогічної діяльності з інструментальним колективом. Він здійснювався впродовж 2012–2016 років на базі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка зі студентами 1-4 курсів. Вибір цих курсів був зумовлений залежністю від навчальних дисциплін, включених до робочих планів підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Додаткова перевірка здійснювалася на базі Київського педагогічного університету ім. Бориса Грінченка. Показниками сформованості готовності є не тільки ступінь засвоєння базових знань, але й ступінь їх віддачі. Тому така підготовка передбачає організацію такої діяльності, в якій розвиваються такі якості, що дозволяють майбутньому вчителю діяти самостійно, ініціативно і творчо, співвідносити свої почуття та враження з наявними у нього нормами і цінностями.

З метою проведення формувального експерименту нами було створено експериментальну і контрольну групи, до яких було залучено 67 студентів однакових за віком, освітою та рівнем орієнтації стосовно професії вчителя музичного мистецтва (табл. 3.2.1.). Експериментальна група складалась з 170 студентів музично-педагогічного напрямку Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету набору 2012 року. В цій групі впродовж п'яти років навчання здійснювалася підготовка майбутніх учителів музики до роботи з учнівським інструментальним колективом. Контрольну групу становили 165 студенти цієї спеціалізації попереднього набору 2013 року. У контрольній групі підготовка студентів здійснювалася за традиційною програмою, в якій не враховувалася специфіка роботи з інструментальним колективом вчителя музичного мистецтва. Вірогідність результатів експерименту забезпечується тим, що, крім проведення групових занять, передбачені індивідуальні – у класах з диригування, постановки голосу та хорового практикуму, а також зі спеціального інструменту.

Такий контингент студентів обрано тому, що на цьому етапі навчання студенти на основі вивчених фундаментальних навчальних дисциплін одержують диригентсько-хорову та інструментально-виконавську підготовку вивчаючи спеціальні дисципліни. Комплексність і багатоплановість навчально-виховного процесу є визначальними чинниками в розвитку готовності майбутнього вчителя музики. Зазначимо, що найбільш об'єктивно оцінити рівень підготовки студентів до майбутньої діяльності можна за результатами педагогічної практики. Такий аналіз дозволить виявити не тільки проблеми, з якими зустрічаються студенти, і причини їх виникнення, а й можливість випередити появи таких проблем.

В організації дослідної роботи нами було виділено три етапи, кожен з яких мав свої завдання, відповідні методи та прийоми педагогічного впливу на студентів:

- мотиваційно-ціннісний;
- когнітивний;
- діяльнісно-творчий.

Поділ на етапи носив умовний характер, оскільки фахова підготовка під час експерименту здійснювалась комплексно.

Розроблена методика підготовки майбутнього вчителя музики до роботи з учнівським інструментальним колективом перевірялася в ході формувального експерименту. Для оцінки її ефективності зупинимося на описі процесу та результатів проведеної експериментальної перевірки.

Зважаючи на умови навчання у мистецькому навчальному закладі та особливості організації практики, дослідно-експериментальну роботу було побудовано в три етапи. Кожен з них мав певні завдання, зміст та обсяг професійної підготовки.

Таблиця 3.2.1.

Рівень орієнтованості майбутніх учителів музики на роботу з учнівським інструментальним колективом експериментальної та контрольної груп на початку експерименту

№	Назва групи	Кількість студентів	Рівень орієнтації			
			Високий	Достатній	Середній	Низький
1.	Е Г	170	20 11,8	30 17,6	45 26,5	75 44,1
2.	К Г	165	20 12,1	25 15,2	45 27,3	75 45,4

Мета формувального експерименту - апробувати у навчальному процесі ефективність розробленої методики підготовки майбутніх учителів музики до роботи з учнівським інструментальним колективом під час навчання у вищому мистецькому навчальному закладі.

Завдання:

- сформувати музично-педагогічний тезаурус через викладання обов’язкових навчальних дисциплін та навчального курсу „Специфіка роботи з учнівським інструментальним колективом”.

- розвинути інтерес до музично-педагогічної діяльності та розуміння суспільної значимості професії майбутнього вчителя музики.

- удосконалити особистісні якості, що сприяють до професійного самовдосконалення та адаптації до сучасних умов роботи в школі.

Експериментальна група навчалася відповідно до обґрунтованої нами методики розвитку готовності майбутнього учителя музики у процесі музично-педагогічної підготовки. Студенти контрольної групи вивчали цикл диригентсько-хорових дисциплін („Диригування”, „Хоровий клас”, „Хорознавство”, „Спеціальний інструмент, та „Постановка голосу”) на основі діючих навчальних планів, програм та методичних рекомендацій до них.

У процесі формувального експерименту ми дотримувалися принципів особистісного, діяльнісного і компетентнісного підходів та ставили завдання набуття практичних умінь вирішувати конкретні фахові завдання, зокрема під час практичних та індивідуальних занять у класах з диригування, хорового класу, спеціального інструменту, а також під час практики роботи з хором. Досить широко застосовувалися технології диференційованого та проблемного навчання, а також різні форми самостійної роботи студентів.

Перший етап – мотиваційно-орієнтований спрямовувався на формування педагогічної орієнтації студентів, ознайомлення з діяльністю вчителя музики з учнівським інструментальним колективом. На цьому етапі було визначено основні напрямки розвитку професійної компетентності студентів до навчально-виховного процесу в школі. Це:

- а) здобуття знань, що розкривають основні компетентності вчителя музики під час вивчення спеціальних дисциплін („Спеціальний інструмент”, „Диригування”, „Хоровий клас”), а також курсу „Психологія” та „Музична психологія”; б) ознайомлення студентів із специфікою роботи вчителя музики з інструментальним колективом; в) вивчення передового досвіду вчителів музики;

г) ознайомлення студентів під час ознайомчої практики з організацією навчально-виховного процесу в школі.

Із самого початку ми намагалися створити сприятливі можливості для формування особистісного ставлення до професії вчителя музики, сформувати уявлення про специфіку його діяльності з інструментальним колективом не як про абстрактне поняття, а як про найважливіші якості особистісної структури, щоб у процесі співвідношення і самооцінки своїх особистісних якостей вироблялися орієнтири професійного самовизначення. При цьому ми враховували, що удосконалення тієї чи іншої особистісно-професійної якості відбувається в тому разі, якщо вона співвідноситься з особистими цінностями.

На мотиваційно-орієнтований етапі було систематизовано знання, уміння, досвід ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва. При вивченні методики музичного виховання особлива увага приділялася засвоєнню загальних основ музичного навчання і виховання школярів, які розкривали особливості музично-педагогічної діяльності. Метою лекційних занять було розкриття способів, прийомів професійної діяльності. Практичні заняття забезпечували мотиваційно-ціннісну основу підготовки до практики, формували ціннісне ставлення до методичних знань.

Наприклад, тема „Музичне мистецтво як складова частина духовної культури суспільства, його пізнавальні та виховні можливості” розкривала виховну і естетичну функцію музичного мистецтва, його значення як суспільного явища. При вивченні теми розкривалась специфіка музичного мистецтва як соціального явища, як форми відображення дійсності, як складової частини духовної культури суспільства. Зверталась увага на поліфункціональність музичного мистецтва, його функціональні особливості.

Набуття умінь професійної майстерності вчителя музики забезпечувалося завдяки теоретичному курсу „Методика роботи з творчим колективом” та практичному, до яких входять індивідуальні заняття з вокалу, диригування, спецінструменту та ін. Поєднання індивідуальних занять із „Диригування” з такими дисциплінами, як „Практика інструментальним колективом”, які студенти вивчають протягом п'яти років, а також різних видів практики, що сприяють (уже

на першому етапі) формуванню професійної орієнтації та забезпеченню диригентсько-виконавського напрямку підготовки. Важливого значення надавалося введеному спецкурсу «Методика роботи з учнівським творчим колективом», завдяки якому студенти опановували особливості колективного виконавства, навчання гри на різноманітних музичних інструментах.

Як зазначалося раніше, рівень орієнтації стосовно певної професійної діяльності тісно пов'язаний із засвоєнням необхідних знань. Тому під час формувального експерименту рівню орієнтованості щодо професії вчителя музики ми надавали виняткового значення.

Передусім, це пов'язано з тим, що нині спостерігається відсутність інтересу у більшості студентів до поліфункціональної діяльності, що актуалізує проблему розвитку професійної мотивації до музично-педагогічної підготовки. Її розв'язання вимагає не тільки складної й гнучкої роботи з кожним студентом, а й відродження системи професійної орієнтації абітурієнтів на професію вчителя музики, залучення до мистецьких навчальних закладів тільки тих студентів, які позитивно сприймають всі аспекти діяльності вчителя, є придатними до неї.

Отже, музично-педагогічна підготовка потребує розроблення нових сучасних наукових підходів, форм і методів з урахуванням специфіки професійної діяльності вчителя музики, зокрема, з інструментальним колективом.

Зазначимо, що системність і послідовність у музично-педагогічній освіті вимагає завчасної професійної орієнтації, тривалої і складної роботи, узгодженості всіх освітніх ланок у процесі виховання майбутнього вчителя музики.

В основі обґрунтованої нами методики є гнучка адаптація музично-педагогічної підготовки до вимог суспільства, а також орієнтація навчального закладу на підготовку фахівця з урахуванням особистісних та індивідуальних потреб студентів.

Система професійної підготовки майбутнього вчителя музики зумовлювала об'єктивну необхідність створення освітньо-розвивального середовища, яке б сприяло розвитку якісних характеристик особистості фахівця, спроможного до творчої самореалізації у процесі творчої та педагогічної діяльності. У цьому

зв'язку особлива увага приділялася збагаченню студентів педагогічним та творчим досвідом:

а) сприймання низки різноманітних концертів студентів музично-педагогічного факультету та провідних учнівських інструментальних колективів міста;

в) ознайомлення зі специфікою музично-педагогічної діяльності вчителя музики та одержання початкових навиків комунікативної взаємодії з учнями.

Використання означених засобів сприяло розвитку мотивації студентів до майбутньої професії та перших спроб пізнання умов педагогічної роботи з учнівським інструментальним колективом.

Реалізація поставлених завдань на початковому етапі навчання відбувалася, передусім, завдяки ознайомленню майбутнього вчителя музики із специфікою майбутньої професійної діяльності роботи з оркестром, її змістом, завданнями та функціональними обов'язками. Значну увагу було звернено на студентів, які до вступу у мистецький навчальний заклад мали незначні уявлення про музично-педагогічну діяльність. Хоч, необхідно зазначити, що їхні уявлення вимірювалися, як правило, рівнем навчання в ДМШ та спогадами про уроки музики.

У зв'язку з цим на заняттях з методики роботи з хором, диригування та хорового класу широко застосовувалися теоретичні положення відомих діячів диригентсько мистецтва (І.Мусіна, К.Ольхова, О.Пазовського, Г.Єржемського, М.Колесси), які внесли значний вклад у його розбудову.

Залучення прикладів з хорової діяльності відомих диригентів використовувалося як умова для розвитку цілей-образів у майбутнього фахівця.

Саме тому на заняттях з дисциплін диригентсько-інструментального циклу розглядалися приклади з життя та творчої діяльності видатних музикантів, їхні думки та погляди щодо роботи з творчим колективом, особистості диригента, його професійно важливих властивостей, проблем спілкування та керування творчим колективом (Г.Вуд, Р.Вагнер, К.Кондрашин, Р.Кофман, Ш.Мюнш). Зокрема, „червоною ниткою” проходить твердження Р.Кан-Шпеєра про те, що на певному етапі розвитку досліджень творчої діяльності замість музиканта-професіонала має заговорити фахівець з естетики чи професійний психолог [85]. Це ще раз

підтверджує про тісний взаємозв'язок ефективної діяльності керівника колективу з психолого-педагогічною діяльністю. У нашому випадку таке поєднання є цілеспрямованим, оскільки це передбачено розвиток професійної готовності вчителя музики.

Вагомим результатом такого підходу до стимуляції цільової та мотиваційної сфери студентів було усвідомлення ними професії учителя музики як складної і багатогранної діяльності, яка полягає в урахуванні передусім психологічного чинника, з однієї сторони діяльності педагога, з іншої керівника учнівського інструментального колективу, від якого залежить перспектива творчого та педагогічного процесу в цілому. Це, у свою чергу, активізувало сферу професійних інтересів студентів, обумовило визнання значущості музично-педагогічної підготовки, яка, через соціальні і художньо-виховні завдання, виконує морально-естетичні та духовні запити суспільства.

Ефективним методом під час формувального експерименту було визнано стимулювання студентів до створення професійних автобіографій та Я-концепції особистості вчителя музики, що сприяло рефлексивному осмисленню ними майбутньої професійної діяльності, змін у творчих орієнтаціях та позитивному ставленні до майбутньої професії.

Важлива увага приділялася формуванню розвитку особистісних якостей студентів, які сприяють розвитку професійної компетентності та забезпечують потенційні можливості професійної діяльності вчителя музики як компетентного фахівця: стресостійкість, емпатія, уміння володіти власним психічним станом, опанування найпростіших методів психологічної саморегуляції.

Проведені опитування засвідчили, що застосування таких педагогічних підходів дає змогу студентам не тільки осмислити професійні цінності, а й стимулювало розвиток їхньої емоційно-естетичної сфери, якісних зміни у професійному ідеалі.

З метою підтримки особистісної і професійної спрямованості студентів здійснювалося постійне діагностування їхньої мотивації до музично-педагогічної діяльності за методиками, наданими В.Петрушиним [118]. У ході бесід та

анкетування було виявлено показники їхнього ставлення до професії, бажання діяти в ній та удосконалюватися, не зважаючи на певні професійні недоліки.

Необхідним результатом діагностування вважали позитивне ставлення до вивчення дисциплін музично-педагогічного циклу та творчої діяльності вчителя музики взагалі, що засвідчило про перехід від ситуативної до пізнавальної мотивації. Остання досягалася у процесі засвоєння студентами суспільного смислу пізнання за допомогою наведених прикладів з історичної літератури, методу випадків, спрямованих на усвідомлення студентами потреби удосконалення професійних знань впродовж усього життя.

З метою удосконалення та приведення у відповідність з поставленими завданнями професійної освіти та вимогами до змісту навчального курсу автором було здійснено коригування програми з „Методики роботи з творчим колективом”. У зв’язку з цим було розроблено навчальний курс, орієнтований на розвиток у студентів теоретичних знань особливостей виконавської культури в учнівському творчому колективі, розуміння основних закономірностей керування ним та загальних проблем колективного виконавства. З огляду на системний підхід до викладання дисципліни, проблеми інструментального виконавства у навчальному курсі було розглянуто в історичному, теоретичному і методичному аспектах.

В останньому розділі навчального курсу «Теоретичні та дидактичні основи роботи з дитячим колективом» вперше обґрунтовуються питання педагогічної діяльності вчителя музики, а відтак цілком природно переноситься акцент зі спеціально-технологічної на музично-педагогічну і психологічну діяльність фахівця у галузі диригентського мистецтва. Вивчення останнього розділу дає студентам відомості щодо принципів навчальної і виховної роботи в учнівському творчому колективі, особистісно-професійного розвитку вчителя музики, доцільних способів спілкування з учасниками під час занять.

Даний етап характеризувався особливим емоційним та усвідомленим ставленням студентів до майбутньої професійної діяльності, оскільки вони продовжували пізнавати процеси розвитку української та світової музичної культури, красу і неповторність музичного мистецтва.

Діяльність студентів була спрямована на систематизацію і збагачення теоретичних знань, практичних умінь, отриманих під час попередньої підготовки. Особливістю цього періоду була установка на розвиток самостійності в оволодінні музично-теоретичними знаннями у процесі виконавської і навчально-практичної діяльності (див. схему 3.2.2). Наприклад, вивчаючи курс «Аналіз музичних творів», студенти засвоювали основні елементи музичної мови, спеціальну термінологію (музичний стиль, жанр, музична інтонація, музична фактура, форма тощо), й одночасно набували вміння аналізу й інтерпретації музичного твору, вміння виділяти в музичному тексті головне. Студенти продовжували пізнавати процеси розвитку української та світової музичної культури й формувати особистісно-ціннісне ставлення до музичних творів. На практичних заняттях проводився детальний аналіз музичних творів (усний і письмовий), які вивчаються в школі, виділялися стилістичні особливості композиторського письма, зверталася увага студентів на проблеми аналізу музичного матеріалу.

Самостійна робота студентів спрямовувалася на розуміння виховного впливу музичного мистецтва і його ролі в збагаченні духовного світу дитини. Наприклад, студенти підбирали твори, які найкраще розкривали сутність вірша В. Самійленко «Вечірня пісня», і пояснювали, чому саме ця музика, на їх думку, відповідає змісту поетичного тексту. Оцінюючи самостійну роботу, студенти аналізували, порівнювали твори мистецтв, полемізували один з одним щодо обраних варіантів. Самостійна робота студентів на цьому етапі сприяла формуванню навичок навчально-дослідної роботи, активізувала творчу уяву.

Тематичний розділ «Теоретичні основи музичного навчання і виховання школярів», розкривав сутність музичної етнопедагогіки, структуру музикальності, специфіку музичного сприймання, методику виховання виконавських умінь, розумування пісні, засвоєння музичних знань і умінь тощо. Провідним напрямом на цьому етапі було проведення різноманітних творчо-практичних занять, «педагогічних тренінгів», спрямованих на використання фахових знань і умінь.

Тема «Психолого-педагогічні основи формування музичного сприймання школярів» покликана допомогти майбутнім учителям оволодіти методикою формування музичного сприймання на рівні сучасних наукових уявлень про цей

процес. Під час лекцій розкривалися особливості музичного сприймання, логіка і шляхи розвитку умінь музичного сприймання у школярів різних вікових груп. Особлива увага була приділена методам організації слухання музичних творів. Студенти пізнавали основи процесу музичного сприймання школярів, усвідомлювали сутність педагогічного керування цим процесом, ознайомлювалися з методикою організації слухання музики.

Особлива увага надавалась засвоєнню таких тем, як: «Особливості проведення уроків музики в загальноосвітній школі», «Взаємозв'язок різних видів мистецтв на уроках музики». Ці теми допомагали при підготовці до практичної діяльності й створювали зацікавлену атмосферу на уроках музики. Під час вивчення окремих тем використовувалися відеоматеріали записів уроків.

Завдання розроблялися з урахуванням засвоєння практичних умінь. Роботу було спрямовано на формування вербальних навичок, відображення емоцій голосом, координації поведінки, міміки під час уроку. У такий спосіб відбувалося осмислення акторського аспекту педагогічної діяльності. Так, наприклад, під час проведення педагогічних тренінгів був використаний прийом тимчасової заміни викладача. Студент ставав на місце вчителя і проводив один з практичних видів діяльності зі своїми однокурсниками. Даний вид роботи допомагав студентам зрозуміти прогалини своєї попередньої підготовки і допомагав усвідомити власне ставлення до майбутньої професійної діяльності. При проведенні педагогічних тренінгів розповідь студентів записувалась на магнітофон з метою виявлення похибок у мові й методичних прорахунків. Наступний аналіз сприяв коригуванню мовних навичок студентів, спрямовував їх увагу на варіативність різних методів спілкування з аудиторією, встановлення емоційного контакту в діалозі. В процесі аналізу студенти захищали обраний стиль ведення уроку й організовану взаємодію з аудиторією.

На практичних заняттях з методики музичного виховання одним із видів роботи було складання плану уроку музики в загальноосвітній школі (тип та зміст уроку за вибором студента). При розробці конспектів уроків музики або окремих його елементів (вступне слово, дитячі ігри, творчі завдання тощо) враховувався зміст шкільних програм. У процесі наступного аналізу розроблених частин уроку

проводилося колективне обговорення найкращих робіт студентів. Крім того, практикувався такий вид роботи, як написання творів на різну тематику. Наприклад, при практичному вивченні теми «Сутність педагогічної концепції Д.Кабалевського як вершини розвитку шкільної музичної педагогіки XX століття» пропонувалось ознайомитись з книгою Д.Кабалевського „Виховання розуму і серця” й законспектувати основні ідеї цієї праці.

Вивчення методики музичного виховання забезпечувало формування фахових знань у царині систематизацію інформації щодо специфіки музично–педагогічної діяльності, закладало основи ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Серед методів, використаних на другому етапі, були: словесні (бесіди, розповіді, пояснення); практичні (творчі, пробні, тренувальні); наочні (ілюстрація, демонстрація); метод музичного узагальнення, емоційної драматургії, створення ситуацій успіху в навчанні, графічного контролю, проектування практичної діяльності тощо.

Зазначимо, що на першому етапі провідним методом навчання студентів було обрано пошукову діяльність, яку здійснювали у ході проблемно-пізнавальних ситуацій. Впровадження методу частково-пошукової діяльності включало:

- 1) вибір матеріалу для проблемної ситуації;
- 2) відбір проблемних питань для дискусії;
- 3) організацію проведення дискусії та її коригування з метою активізації мислення студентів.

У процесі впровадження педагогічної технології провідним було виділення проблеми, яка не тільки мала творче значення, а суспільну значущість. З цією метою до кожного розділу відбирали основні питання, вирішення яких не тільки вимагало аналітичного пошуку, ознайомлення з текстом лекцій, а й використання психолого-педагогічних та історичних знань. Розглянемо на прикладі деякі з історичних проблем.

- 1) Чому впродовж багатьох років існує проблема взаємодії керівника творчого колективу та його учасників?

Для пошуку правильної відповіді організовувалася проблемна дискусія, в ході якої здійснювалася фронтальна аналітична бесіда, що спонукала до таких відповідей:

- керівник колективу проявляє внутрішню слабкість, що призводить до втрати авторитету серед його учасників;
- керівник не завжди враховує творчі потреби учасників;
- часто у спілкуванні з учасниками творчого колективу проявляє зверхність порушуючи суб'єкт-суб'єктну взаємодію;
- на ланку педагогіки керування колективом досі продовжують впливати уявлення, які панували в минулих століттях. Ще зустрічаються рецидиви необґрунтованої фетишизації рук, переоцінка мануальної техніки, підхід до керування колективом як до механічної діяльності.

Наприклад, взаємодіючи не з «інструментами», а з учнями, які беруть участь у творчому гурті, до цього часу ще деякі молоді вчителі сприймають такий колектив як «великий інструмент», вони намагаються одержати бажаний художній результат не завдяки сигнально-психологічним інформаційним діям на учасників, а за допомогою лише фізичної голосової дії, тим самим пригнічуючи їхні особистісно-творчі прояви.

2) Для нашого дослідження провідною темою є професійна діяльність вчителя музичного мистецтва, що вимагало визначення й обґрунтування специфіки роботи з учнями.

Унаслідок організованої дискусії, використовувалися приклади з виконавської діяльності професійних колективів, навчальних (студентських) а також дитячих. Студенти визначилися у таких варіантах відповідей:

- специфіка керування учнівським колективом полягає в ансамблевій злагодженості, дотриманні динаміки та досягненні інтонаційної чистоти;
- специфічна складність керування учнівським інструментальним колективом передусім полягає в його організації та налагодженні творчого процесу в ньому, оскільки така діяльність потребує не тільки музично-теоретичних знань і практичних навичок, а й застосування психолого-

педагогічних, урахування вікових особливостей учасників, налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учителем музики та учнями.

Впровадження проблемної технології вимагало створення належних умов для розвитку в студентів аналітичних умінь. Саме тому під час навчання застосовувалася систематичність пізнавальних завдань, що активізувало якісні зміни стосовно навчання, зокрема досягнення стабільного рівня знань та умінь з дисципліни.

Наведемо приклади типових пізнавальних завдань.

1. Спираючись на знання з музичної педагогіки та методики:

а) зробіть порівняльну характеристику музично-педагогічної освіти в Україні XIX та XX ст.;

в) визначте особливості виконавства творів учнівським творчим колективом;

г) складіть план розучування твору для учнівського інструментального колективу.

2. Продумайте оптимальний варіант творчого розвитку інструментального колективу, досягнення соціального статусу, формування репертуару (варіант творчого завдання).

Впровадження проблемної технології вплинуло на стабілізацію пізнавальної мотивації студентів до музично-педагогічної діяльності, сприяло якісним змінам у знаннях студентів з дисципліни, які набували обсягу, повноти та системності. Створювалися умови для реалізації на практиці принципів професіоналізації та педагогізації навчання. Це вимагало застосування контекстного навчання із використанням прийомів моделювання професійних ситуацій з практики музично-педагогічної діяльності.

Згідно з розробленою методикою, було застосовано технологію проєктів, впровадження якої вимагало значних інтелектуальних і змістовних зусиль від викладачів і студентів. Умови, що активізують інтелектуальний розвиток студентів, створювалися завдяки їхній самостійній дослідницькій діяльності, а також введення на третьому році навчання спецкурсу з основ наукових досліджень. Це дало змогу майбутнім фахівцям здійснити перші науково-

педагогічні та історико-мистецтвознавчі дослідження в галузі музично-педагогічної діяльності.

Метою першого етапу було засвоєння теоретичних основ музичного мистецтва, умінь музичної діяльності. Основним завданням цього етапу була загальна спрямованість підготовки на отримання фахових знань та умінь.

На другому етапі дослідження студенти експериментальної групи набували знання, зорієнтовані на майбутню музично-педагогічну діяльність. Основним завданням був розвиток музичної культури студентів. Вони знайомилися з видатними здобутками народного, класичного і сучасного мистецтва, життям та творчістю видатних композиторів, а також з особливостями різних жанрів професійної музики, із засобами музичної виразності, структурою творів, засвоювали спеціальну термінологію. Одночасно, в процесі навчально-практичної діяльності студентів відбувалось формування ціннісних орієнтацій, смаків, почуттів, музично-естетичних вражень (див. схему 3.2.3).

Другий етап - *когнітивно-пізнавальний*. На цьому етапі здійснювалося формування пізнавального компонента професійних компетентностей відповідно до його критерію та показників у студентів IV та V курсів. Мета - спонукати майбутніх учителів до засвоєння знань із спеціальних дисциплін як умови формування у них музично-педагогічного тезауруса, а також до самостійного пошуку необхідної навчальної інформації у процесі опрацювання наукових джерел, прослуховування вокально-хорових творів. При цьому передбачалося застосовувати такі методи навчання — пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемні, пошукові, які використовувалися під час педагогічного практикуму, лекційних, семінарських та індивідуальних аудиторних занять, самостійної роботи студентів. Вони спрямовані на формування умінь застосовувати наявні ціннісні знання та вміння оперувати ними в музично-педагогічній діяльності; умінь користуватися інноваційними технологіями та прагнення вдосконалювати ці навички; вміти передбачати труднощі і знати способи їх подолання в роботі зі студентами. На основі цих компетенцій формуються показники пізнавального критерію: усвідомлення ціннісної значущості знань про інноваційні технології; умінь здійснювати музично-теоретичний та

інструментальний ціннісний аналіз виконуваного твору; здатність сприяти морально-етичному розвитку школярів засобами інструментального виконавства; вміння оцінити специфіку, художньо-образну структуру, зміст і цінність музичного твору.

Метою когнітивного етапу було об'єднання музично-теоретичних курсів спільними завданнями, зокрема: засвоєння знань щодо особливостей музичного мистецтва, розвиток художньо-естетичного смаку, музичних здібностей, музичного сприймання, формування виконавських умінь. Завданням кожного предмету було осягнення і осмислення знань з різних галузей музичного мистецтва, освоєння виконавських умінь. Наприклад, основним завданням предмету „Сольфеджіо” був розвиток музичних здібностей, зокрема, різних видів музичного слуху, ладового та ритмічного чуття, музичної пам'яті, здатності до музично-слухових уявлень. Заняття з сольфеджіо розвивали професійні якості та вміння майбутнього вчителя музики, зокрема: навички читання хорових партитур, читання з аркуша. Під час практичних занять студенти використовували набуті знання теорії музики, постановки голосу, аналізу музичних творів, поліфонії, історії європейської та української музики, хорового диригування, основного музичного інструменту тощо.

Зокрема, емоційну природу музичного мистецтва студенти пізнавали на заняттях з історії української та європейської музики, вивчаючи видатні здобутки класичного та сучасного музичного мистецтва і водночас засвоюючи особливості засобів музичної виразності; розвивали художньо-естетичні смаки, музичне сприймання тощо. Основною метою курсів «Історія української музики» та «Історія європейської музики» було формування і розвиток емоційно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва; здатності до сприймання, розуміння і переживання музичних образів, художньо-творчої самореалізації і духовного самовдосконалення. У процесі накопичення знань студенти осмислювали виховний потенціал музики та формували власне ставлення до музичних творів. На заняттях з української народної музичної творчості студенти мали змогу осягнути й осмислити красу та неповторність основних видів та жанрів народної музики. Озброюючи студентів теоретичними знаннями з гармонії, нашим

завданням було виховання в них розуміння гармонії як важливого виражального засобу і чинника формотворення музики. Засвоєння творів музичного мистецтва, осягнення його емоційної природи здійснювалося в процесі виконавської підготовки.

Музичне сприймання формувалося на заняттях з диригентсько-хорових та інструментальних дисциплін (хорознавство, постановка голосу, хоровий клас, основний музичний інструмент, додатковий музичний інструмент, диригування). При вивченні музичних творів студенти знайомилися з особливостями різних жанрів, з виразними засобами музичної мови, структурою творів, засвоювали фахову термінологію.

Заняття з хорового диригування, хорознавства, постановки голосу, хорового класу виховували в студентів любов до пісенно-хорового мистецтва, як невід'ємної частини музичної культури. Отримані знання щодо основних компонентів диригентської техніки, методів вивчення хорових творів, спрямовували діяльність студентів на майбутню роботу з хором, на проведення позакласних заходів у загальноосвітній школі. Обов'язковим компонентом занять з диригентсько-хорових дисциплін було вивчення народних пісень, що добре позначалося на знаннях студентів у галузі національної культури.

Серед методів, використаних на першому етапі, були: метод художніх асоціацій, створення художніх та пластичних композицій до музичних творів; метод порівняння творів у музичних колекціях (наприклад, «Мініатюра в музиці», «Життя вальсу», «Казка в музиці», «Музичні усмішки», «Образи дітей в музиці», «Музичний зоопарк», «Світ очима дитини» тощо); методи ескізного опрацювання твору, проектування практичної діяльності (наприклад, складання плану роботи хору старших класів на 1 півріччя з обов'язковим вивченням пісень, присвячених Дню вчителя, святу Святого Миколая і Нового року).

Результативність навчальної діяльності на когнітивно-пізнавальному етапі виражалася:

- у розвитку здатності до пізнання явищ української та світової музичної культури;
- в уявленнях про інтонаційно-образну природу музичного мистецтва;

- у засвоєнні теоретичних та практичних основ технології виконання музичного твору.

На цьому етапі формувального експерименту впроваджувалася методика, яка ґрунтувалася на гіпотезі про те, що професійна підготовка вчителя музичного мистецтва поліпшиться завдяки міжпредметним зв'язкам, що спонукають до глибшого осмислення майбутньої професії, розуміння специфіки такої діяльності, а також умовам, у яких студенти прагнуть до творчої самореалізації.

У зв'язку з цим враховувалися відповідні вимоги та сукупність запропонованих педагогічних принципів: системності, самоорганізації, соціалізації, професіоналізації, педагогізації і психологізації, культуровідповідності, гуманізації, особистісно зорієнтованого навчання, індивідуалізації, діалогічної взаємодії, індивідуального і творчого розвитку.

У ході формувального експерименту відповідно до принципів системності та самоорганізації здійснювався вплив на цільову сферу студентів, який передбачав:

- усвідомлення ними основної мети музично-педагогічної освіти – підготовку творчої особистості професіонала;
- рефлексивне осмислення студентами процесу музично-педагогічної діяльності як способу самовираження власної індивідуальності, самовиховання і самоствердження як фахівця, здатного до самостійної творчої та управлінської діяльності з урахуванням сучасних суспільних вимог.

З урахуванням принципу соціалізації створювалися умови для стимулювання педагогічного та управлінського досвіду майбутніх вчителів музичного мистецтва, вони мали усвідомлювати мету майбутньої професійної діяльності, що вимагає швидкої соціалізації студента. Одночасно для узгодженості сумісних дій та єдності вимог надавалися консультації викладачам з питань гуманізації сучасної освіти, її орієнтації на індивідуальне самовираження фахівця.

Діяльнісно-рефлексивний етап формувального експерименту було спрямовано на формування професійних компетентностей та набуття практичного досвіду майбутніх учителів музики, а також на реалізацію набутого досвіду виконавської та педагогічної майстерності студентів. Така мета передбачала творчий підхід до музично-педагогічної діяльності студентів у процесі

спілкування і вирішувалася за допомогою форм і методів активного навчання: моделювання педагогічних ситуацій, індивідуальний практикум, вирішення педагогічних завдань, підготовка музичних бесід, вікторин, організація лекцій-концертів, спільне обговорення занять.

Використовувалися словесні (розповідь, дискусія, бесіда,), наочні (ілюстрування різних творів мистецтв, демонстрація уривків уроків тощо), практичні (вправи, навчальні ігри, „артистичні” замальовки тощо) методи; метод цілеспрямованого педагогічного впливу; проектування практичної діяльності тощо.

Результативність фахової діяльності на цьому етапі виражалась:

- у сформованій потребі в педагогічній діяльності;
- в умінні виконувати вокальні, хорові, інструментальні музичні твори;
- в уміннях художньо-педагогічного аналізу;
- у художньо-педагогічному спілкуванні з дітьми на уроках та прилученні їх до музики;
- у використанні методичних знань на практиці;
- в умінні впливати музикою на смаки, враження, уявлення, почуття дітей.

Завдання цього етапу вирішувалися під час індивідуальних занять (спеціальний інструмент, вокал, диригування) та та практики роботи з творчим колективом. Це сприяло формуванню таких компетенцій майбутніх учителів музики, як готовність до реалізації гуманних взаємин в учнівському колективі; артистичне втілення інтерпретаційного задуму в реальному звучанні; здатність до вдосконалення професійних умінь та навичок майбутнього вчителя музики. На їх основі формуються показники поведінкового критерію: уміння мобільно застосовувати наявні професійні компетентності та оперувати ними в музично-педагогічній діяльності; здатність майбутнього вчителя музики засобами мистецтва сприяти соціокультурному розвитку школярів; здатність до активної концертно-виконавської діяльності учнівського колективу.

Попереднє спостереження за роботою студентів, аналіз наукової літератури та навчально-виховного процесу у мистецькому закладі дозволили припустити, що найбільш інтенсивно професійні компетентності формуються в період

педагогічної практики, коли студенти активно діють. Педагогічна практика дає можливість майбутньому вчителю перевірити свої професійні якості, зрозуміти, які з них потрібно розвивати, в якому напрямку працювати над собою.

Про наслідки педагогічної практики свідчили індивідуальні звіти студентів, представлена документація, характеристики вчителів-методистів і керівників практики. Результатом даного етапу професійної підготовки є фахова компетентність майбутнього вчителя музики і його готовність до практичної діяльності в школі.

На науково-методичних семінарах фахових кафедр був обговорений та уточнений зміст навчальної роботи та критерії, за якими визначалися рівні сформованості готовності вчителя музичного мистецтва в навчальній та практичній діяльності. До початку формувального експерименту викладачам були доведені його основні засади, методичні рекомендації щодо викладання фахових дисциплін.

Для стимулювання формування готовності під час підготовки до навчальної та шкільної практики ми застосовували метод вирішення ситуацій-завдань. Подаємо приклади.

Ситуація 1. Новий інструментальний твір не сприймається учнями. Дізнатися, наскільки смисловий зміст музики близький їхньому внутрішньому світу, поглядам, переконанням, смаку? Приймають вони цінності, виражені автором, чи байдужі до них? Можливі методи порівняння, пояснення, створення емоційного фону із застосуванням інших видів мистецтв або аудіо- і відеотехніки.

Ситуація 2. При виконанні твору твору без супроводу помітне порушення інтонації. Оцінити, який із запропонованих методів буде ефективним у даній ситуації: сольфеджування, індивідуальне опитування учнів, спів кожної партії, спів ладових вправ з відчуттям гостроти звучання, метод аналогій, теоретичний аналіз ладових тяжінь чи який-небудь інший метод.

Зв'язувальною ланкою між навчанням у класі спеціального інструменту та практичною професійною діяльністю майбутнього вчителя музичного мистецтва є виконавська практика. Виконавство - складова частина творчої діяльності студентів під час навчання. «Живе» виконання музики і безпосереднє спілкування

з дітьми активізують педагогічний і музично-виконавський аспекти музично-педагогічної діяльності, завдяки чому розвивається і зміцнюється інтерес до педагогічної роботи, відбувається адаптація студентів до реальних умов роботи в школі, формуються професійні компетентності з орієнтацією на професію вчителя музичного мистецтва. Знання про особливості професії, засвоєні в ВНЗ, реалізуються у процесі виконавської практики, організованої відповідно до цілей нашого дослідження в умовах діалогового спілкування, взаємодії з учнями та між собою.

Підготовка до виконавської практики проводилася з початку навчання. Студенти аналізували музичні твори, які об'єднувала загальна ознака: або твори одного автора, або різних композиторів, але близькі за ціннісним змістом, стилем, часом створення.

Виконання творчих завдань з аналізу виконавських засобів, узагальнення особливостей виконавських принципів у різних трактуваннях музичних творів, прослуханих у грамзапису, порівняльний аналіз різних аранжувань, інтерпретацій розширювали музичний світогляд, активізували пошукову діяльність. Практична спрямованість завдань, можливість їх використання на практиці актуалізували систему ціннісних компетентностей студентів, інтерес до професії, значно активізували інтелектуальну і емоційну активність.

Під час практики нами встановлено, що основними проблемами для студентів є їхні особистісні властивості, зокрема:

- низький рівень сформованості професійної мотивації;
- недостатній розвиток спрямованості до педагогічної діяльності.

Необхідною умовою було ознайомлення студентів зі специфікою розвитку їхніх професійно спрямованих властивостей, а саме: музичного слуху, мислення, музичної пам'яті, музичної уяви та уваги, сформованості їх виконавської надійності та артистизму, що визначали за допомогою тестових завдань, експертної оцінки та самооцінки.

У процесі самодіагностування враховували:

- а) вплив інформаційно-освітнього чинника на зміст „Я”-концепції особистості професіонала;

б) яким чином створені педагогічні умови та сукупність набутих знань впливатимуть на подальший особистісний розвиток і професійний вибір студентів.

Разом з тим зазначимо, що «Я» може бути як особистісним, так і «професійним», тобто студенти можуть оцінювати себе з двох позицій. З одного боку, звертатися до свого «Я» як особистості професіонала, з іншого як особистісно набутого досвіду, який може мати внутрішні суперечності. Тому неадекватне ставлення до самопізнання може і стимулювати професійний розвиток, і стримувати його, зокрема в тій частині, яка залежить від розвитку системи внутрішніх особистісних перетворень.

З огляду на те, що створення позитивного уявлення про себе є складним і неоднозначним процесом, у ході експерименту в пропонуванні методиці передбачалося створення умов для ефективного суб'єкт-суб'єктного спілкування, налагодження співробітництва та взаємодопомоги. Це стимулювало студентів на подолання певних індивідуальних, особистісних і професійних недоліків. Діалогічний стиль спілкування мав сприяти усвідомленому сприйняттю студентами професійних і життєвих труднощів, які виникають під час музично-педагогічної підготовки.

Необхідним етапом була активізація суб'єктного зростання студентів, що вимагало посилення їхньої позитивної самооцінки. З цією метою було використано прийоми емпатичного розуміння, позитивного ставлення та поваги, завдяки чому можна створити позитивний психологічний клімат у взаємодії зі студентами. Цілком логічним у цьому аспекті було визнано відтворення студентами власного професійного автопортрету „бачення себе зі сторони”. Основною метою „Я” – концепції було допомогти студенту стати для себе джерелом підтримки та позитивного самосприймання, оскільки це сприяє продуктивному особистісному і професійному зростанню.

Для створення особистісної і професійної „Я” – концепції студенти мали певні орієнтири, а саме:

- визначення життєвої ситуації, яка обумовила професійне спрямування;
- відтворення епізодів з життя, які дали поштовх до розвитку позитивних

особистісних якостей;

– розповідь про емоційні переживання з при проведенні першого уроку в школі;

Позитивним результатом практичних занять було усвідомлення студентами власної професійної індивідуальності та неповторності, а також прагнення до подальшого самовдосконалення у сфері музично-педагогічної діяльності, що підтверджувало доцільність принципу індивідуалізації професійної підготовки.

Наступна стадія підготовки до виконавської практики була організована у формі, яка за умовами перебігу найбільш наближена до атмосфери роботи вчителя музичного мистецтва з учнями, викликала творчий інтерес студентів і відповідала не тільки завданням музично-педагогічної діяльності, а й цілям нашого дослідження. Такою формою стала тематична музична бесіда, в якій поєднуються музична і вербальна інтерпретації, удосконалюються спеціальні ігрові навички та емоційно-образне мовлення, формується оцінне ставлення до музики. У процесі музичної бесіди відбувається живе спілкування з дітьми за допомогою музики і слова. Ця форма заняття передбачає перенесення набутих знань і засобів діяльності в нову ситуацію.

Перевіrivши свою готовність до здійснення заходу в модельованих умовах, студенти більш активно і цілеспрямовано включалися у практичну діяльність у реальних умовах шкільного класу, здійснюючи таким чином перенесення знань, умінь і навичок у нову ситуацію.

Аналіз результатів третього етапу експерименту дав можливість зробити такі висновки: цілеспрямована організація музично-педагогічної діяльності студентів в умовах, що імітують окремі складові елементи репетиції учнівського інструментального колективу, значно активізує творчі, гуманістичні начала, розвиває професійні якості особистості, які зумовлюють готовність до загального та професійного самовдосконалення. Актуалізація потребово-мотиваційної сфери в результаті інтеріоризації особистісних якостей формує готовність до керівництва учнівським творчим колективом, які визначають педагогічну позицію особистості майбутнього вчителя, його спрямованість.

При обговоренні результатів інструментального практикуму, всі студенти зазначили необхідність „пасивної” творчої практики, оскільки це сприяє розвитку їхнього слухового сприйняття виконуваних творів. Це допомогло точніше чути недоліки у звучанні творчого колективу, об’єктивніше їх характеризувати, пропонувати більш ефективні шляхи вирішення, полегшує спостереження за виконавцями.

Під час проходження практики студенти, реалізуючи накопичений виконавський багаж, допомагають готувати тематичні вечори, огляди, залучаються до гурткової роботи, тобто беруть активну участь у наповненні соціокультурного простору. Однак найбільш оптимальними формами практики, які дозволяють студентам не тільки виступати перед школярами в ролі солістів, керівників колективу, але й здійснювати особистісно орієнтовану взаємодію з учнями. Найбільше сприяють формуванню готовності студентів, як показала дійсність, проведення з учнями музичних бесід, лекцій-концертів з певної тематики, музичних вікторин.

Ці види діяльності практикантів активізують як музично-виконавський, так і педагогічний аспекти, розвивають інтерес до майбутньої роботи, допомагають отримати уявлення про роль фахових предметів у майбутній музично-педагогічній діяльності, формують позитивне ставлення до професії, бажання працювати з дітьми.

Отже, запропонована методика формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організаційно-педагогічної роботи з учнівським творчим колективом включає варіативне поєднання індивідуальної, групової та колективної форм організації навчально-виховного процесу. Індивідуальна форма навчання сприяє кращому засвоєнню мотиваційно-ціннісного і когнітивного компонентів формування готовності, оволодінню змістом виконавської підготовки. Групова та колективна форми найбільш оптимальні для формування діяльнісно-творчого компонента, створює умови для міжособистісної взаємодії, розширює мотиви професійного самовдосконалення.

3.2 Результати дослідно-експериментальної роботи.

Ефективність запропонованої нами педагогічних технологій розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва було визначено завдяки вимірюванням, здійсненим в експериментальних і контрольних групах.

Перевірку результатів експериментального дослідження ефективності формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організаційно-педагогічної роботи з учнівським інструментальним колективом здійснювалося шляхом проведення діагностичних зрізів до та на момент завершення формувальної частини дослідної роботи. Це дало нам змогу простежити динаміку формування професійної готовності студентів-випускників як цілісної комплексної характеристики особистості, так і окремих її структурних складових.

Методика дослідження передбачала зіставлення результатів, отриманих в експериментальних та контрольних групах. До того ж проводився постійний поточний моніторинг якісних змін у сформованості досліджуваного феномена та окремих його складових.

Принагідно зауважимо, що для експериментальних і контрольних груп було розроблено єдині вимоги і критерії оцінки на кожному етапі дослідної роботи, які постійно порівнювали у ході експерименту.

Діагностику рівня сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва після проведення формувального експерименту здійснювали із застосуванням тих самих критеріїв, що й на констатувальному етапі дослідження, тобто її було спрямовано на визначення динаміки рівня розвитку мотиваційно-емоційного, когнітивно-змістового та виконавсько-педагогічного компонентів. Такий контроль уможливив порівняння результатів діагностичних зрізів на констатувальному та формувальному етапах експерименту, а також даних, здобутих у контрольних та експериментальних групах. Завдяки цьому ми отримали об'єктивну картину динаміки сформованості відповідних знань та особистісних якостей студентів у результаті застосування експериментальної методики навчання.

Результативність експерименту ми визначали, ретельно аналізуючи, як студенти реалізують психолого-педагогічні завдання, вивчаючи професійну діяльність студентів експериментальної групи у період практики, яка передбачала виконання основних функцій готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організаційно-педагогічної роботи з учнівським інструментальним колективом, а також їхні усні і письмові відповіді.

Для проведення формувального експерименту було обрано експериментальну і контрольну групи. Під час проведення експерименту порівнювалися дані навчальних груп, тобто з групою, в якій не було передбачено введення активного чинника (новітніх методичних підходів), та дані аналогічної групи із введенням експериментальних змін. Слід додати, що умови, в яких здійснювалася експериментальна робота, були однаковими, тобто пасивні чинники не зазнали змін упродовж всього часу дослідження.

Дослідно-експериментальну роботу було організовано відповідно до основних вимог щодо проведення формувального експерименту психолого-педагогічних досліджень, а також питань статистичної і математичної обробки їхніх результатів (Ю.Бабанський, С.Гончаренко, Н.Кузьміна, В.Семиченко, В.Сластьонін, Дж.Стенлі, Є.Сидоренко, Г.Суходольський).

Систематичне дослідження студентів дало можливість простежити динаміку розвитку їхніх професійних знань і вмінь у процесі застосування експериментальної методики.

Здійснений аналіз проблеми на теоретичному та емпіричному рівні дав можливість визначити цілі, завдання, зміст і методику проведення формувального експерименту, який мав варіативний характер.

Перший етап мотиваційно-орієнтований. Він тривав впродовж 2011-2013 навчальних років і передбачав формування у студентів мотивації до музично-педагогічної діяльності, що вимагало удосконалити індивідуальні характеристики кожного студента і згідно з ними здійснювати подальший педагогічний вплив.

Рівень педагогічної орієнтації студентів на творчу діяльність з учнівським інструментальним колективом вивчався дисертантом з допомогою письмового опитування після закінчення кожного етапу експерименту. Отримані результати

фіксувалися у таблиці 3.3.1.

Таблиця 3.3.1.

Результати дослідження формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організаційно-педагогічної роботи з учнівським інструментальним колективом експериментальної та контрольної груп за мотиваційно-ціннісними критеріями (%)

КРИТЕРІЇ	Рівень	Інститут мистецтв			
		Е до експ. %	К до експ. %	Е після експ. %	К після експ. %
Розуміння необхідності основ музично-педагогічних та психологічних знань	1	30,3	30,2	6,4	20,4
	2	37,7	36,4	21,3	37,5
	3	28,1	28,6	54,4	32,5
	4	3,9	4,8	17,9	9,6
Розуміння суспільного значення майбутньої професії вчителя музичного мистецтва	1	26,5	24,6	7,9	15,1
	2	58,9	57,6	22,3	45,2
	3	11,5	14,7	49,4	30,5
	4	3,1	3,1	19,1	9,2
Сформованість стійкого інтересу в студентів до музично-педагогічної діяльності	1	33,3	37,3	6,1	35,2
	2	49,9	48,4	33,8	40,6
	3	10,1	11,6	44,8	18,1
	4	6,1	2,7	15,3	6,1
Прагнення оволодіти знаннями та уміннями поліфункціональної творчої діяльності вчителя музичного мистецтва	1	28,2	31,2	10,3	28,1
	2	67,1	63,7	30,2	36,2
	3	4,7	4,3	33,7	27,5
	4	0	2,8	25,8	9,2
Розвитку професійної свідомості	1	67,2	63,7	38,2	54,1
	2	15,3	14,2	21,1	22,5
	3	14,8	14,2	22,5	14,5
	4	2,7	7,9	18,2	8,9
Потреба в удосконаленні методичних знань, пов'язаних з учнівським інструментальним колективом.	1	54,1	58,9	15,2	52,2
	2	15,8	11,5	27,7	12,4
	3	18,2	18,2	31,7	20,5
	4	11,9	11,4	25,4	14,9

Із результатів експерименту можна, безперечно, зробити такий висновок: вищого рівня педагогічної орієнтації на професію вчителя музичного мистецтва досягли студенти експериментальної групи. Разом із знаннями специфічних

особливостей роботи з учнівським колективом на кожному етапі експерименту зростає їхнє розуміння необхідності постійно вдосконалювати рівень оволодіння окремими напрямками методичних знань, зокрема, пов'язаних з організаторським етапом, що є запорукою ефективного функціонування навчально-виховного процесу в учнівському колективі.

В експериментальній групі студентів удосконалення їхньої професійної підготовки забезпечувалося завдяки набуттю психолого-педагогічних, методичних, спеціальних знань і умінь, пов'язаних як із специфікою керування учнівським інструментальним колективом так і роботою в школі і відбувалося протягом усього експерименту, причому із залученням студентів до практичної діяльності починаючи з першого курсу. Таким чином, студенти експериментальної групи вже на початковій фазі експерименту намагалися зрозуміти специфіку майбутньої музично-педагогічної діяльності.

У контрольній групі, в якій підготовка студентів не спрямовувалася на вивчення особливостей діяльності вчителя музичного мистецтва, а націлювалася на опанування загальних методичних основ професійної діяльності з творчими колективами, динаміка формування педагогічної орієнтації на музично-педагогічну діяльність була значно нижчою, ніж в експериментальній групі.

З метою з'ясування мотивів студентів, якими вони керувались при обранні даної професії, було проведено наступний аналіз результатів дослідження.

Основним мотивом обрання професії вчителя музичного мистецтва була любов до дітей і бажання передавати їм свої знання і вміння (64,2 % студентів). 13,1% опитуваних обрали цю професію, оскільки з дитинства мріяли бути вчителями. Решта студентів (23,2%) навчається в закладі з різних причин. При отриманні даних було звернуто увагу на збільшення відсотків студентів, яким подобається обрана професія і вони вказують на бажання спілкуватися з дітьми, передавати їм свій музично-естетичний досвід, що свідчить про правильне спрямування мотивації навчальної діяльності.

З метою встановлення мотивів, якими керувалися майбутні вчителі, обираючи професію музиканта-педагога, пропонувалось відповісти на запитання: „Чому Ви обрали професію саме вчителя музичного мистецтва?”. Аналіз

результатів свідчить, що більшість студентів керувалася інтересом до музичного мистецтва (60%), бажанням донести естетичну красу музики школярам (17,8%). За прикладом своїх батьків, які обрали професію вчителя, навчаються 8,2% студентів. Безумовно, отримані результати вказують на переважну більшість студентів, які за своїми нахилами і бажаннями хочуть і отримують професійну підготовку, але досить актуальним лишається питання престижу професії.

З'ясовуючи розуміння студентами сутності професії майбутнього вчителя музичного мистецтва, було проаналізовано їхні письмові роботи. Зазначимо, що серед якостей, якими повинен володіти педагог, були названі: обізнаність і освіченість, врівноваженість, справедливість, дисциплінованість, творчий підхід до справи, ввічливість, порядність, доброзичливість, охайність тощо. Переважна більшість студентів висловлювала бажання мати ці якості в майбутній професійній діяльності. Серед думок студентів стосовно педагогічного такту прозвучали різноманітні трактування, зокрема:

- тактовний вчитель завжди ставиться до учнів так, як би він хотів, щоб ставились до нього”(Вікторія Д.);
- “педагогічний такт - це вміння педагога навчити, достатньо зрозуміло пояснити матеріал”(Валентин М.);
- “тактовний учитель має дотримуватись таких правил: при спілкуванні із учнем рахується із його думкою; при нагоді не ображає учня, не принижує його гідність, особливо при аудиторії; справедливий до всіх без винятку, “що заслужив, те й заробив”; відповідальний перед учнями; незважаючи на свої проблеми тримається “в рамках” належної поведінки на уроках”(Юлія Т.).

Активність студентів у процесі навчання характеризувалася викладачами музично-теоретичних та виконавських дисциплін. Високим рівнем активності володіють 26,5% студентів; достатнім – 20 середнім – 34 %; низьким - 20% студентів.

Специфіку особистісного зростання майбутніх фахівців виявляли за допомогою методів тестування. Зокрема, рівень професійної мотивації визначали за допомогою тестів про ставлення студентів до педагогічної діяльності (додаток А). Для виявлення результатів було обрано бальну шкалу, за якою 10-15 балів

відповідали низькому рівню, 15-20 – середньому, 20-25 - достатньому; а 25-30 – високому рівню.

Слід підкреслити, що студенти з низьким рівнем не вважали професію вчителя музичного мистецтва суспільно потрібною і вагомою для них. Як правило, такі студенти віддавали перевагу індивідуальним заняттям зі спеціального інструменту, прагнули до виконавського вдосконалення. Вони вважають, що виконавська майстерність приблизить їх до професії вчителя музичного мистецтва, оскільки така професія передусім вимагає високих музичних здібностей та значного обсягу музичних знань. Через це вони не готові до розв'язання як педагогічних, так і творчих ситуацій із колективом. Студенти, які досягли середнього рівня, мали підвищену принциповість, нерідко при розв'язанні проблем у них домінує емоційність над конструктивністю.

Після експерименту в Інституті мистецтв РДГУ відбулося зниження середнього рівня студентів до 35,4% і низького до 5,8%, збільшилися достатній (до 50%) і високий рівні (до 8,8%), хоча, показники контрольних груп залишилися на попередньому рівні.

Такий результат підтвердив доцільність діагностування студентів за обраними критеріями, засвідчив позитивний вплив вивчення професійної спрямованості студентів до музично-педагогічної діяльності, застосованих у цільовому і мотиваційному компонентах педагогічної технології. Внаслідок формувального експерименту спостерігалися розбіжності у зміні мотиваційної сфери студентів експериментальних та контрольних груп. При цьому враховувався той факт, що обидві вибірки до початку експерименту були практично однаковими щодо рівня розвиненості професійної мотивації.

Для студентів контрольних груп першочерговими були ситуативні мотиви щодо вже відомих спеціальних дисциплін (спецінструмент, диригування, комп'ютерне аранжування тощо). Означені тенденції простежувалися не тільки на початковому, а й на завершальному етапах дослідження, результати якого довели, що професійні мотиви музично-педагогічної підготовки в студентів контрольних груп посідають другорядне місце.

Для студентів експериментальної групи після проведення формувального

експерименту характерними стали істотні зміни в їхній мотиваційній сфері. Зокрема, підвищився рівень пізнавальної мотивації до музично-теоретичних та психолого-педагогічних дисциплін, що підтвердило ефективність проблемного викладання знань і розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності вчителя музичного мистецтва.

Формувальний експеримент показав, що більшість студентів почали розуміти суспільну потребу майбутньої професії, розширило їхній професійний ідеал і ціннісні орієнтації. Вони почали орієнтуватися на спільну колективну творчість, усвідомлювати творчу єдність музики та педагогічної діяльності.

На наступному *когнітивно-пізнавальному* етапі запропонованої методики ми визначали рівень знань та професійних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва роботі з учнівським інструментальним колективом. Сформованість педагогічних умінь ми визначали завдяки вивченню послідовності виконання музично-педагогічних дій, зокрема, затрат часу на їхнє виконання та якісний показник.

Слід підкреслити, що логічна послідовність у виконанні педагогічних дій – це один із найважливіших показників сформованої готовності вчителя музичного мистецтва, усвідомлення такої професійної діяльності. З метою виявлення педагогічних умінь студентам експериментальної і контрольної груп було запропоновано визначити порядок виконання відповідних педагогічних дій, що стосуються роботи з учнівським інструментальним колективом (табл. 3.2.2). З поданої таблиці видно, що студенти експериментальної групи правильно розуміють значення виконуваних педагогічних дій, що підтверджує їхнє уміння використовувати теоретичні знання в практичній діяльності. Разом з тим більша частина студентів контрольної групи на перший план висуває дії, пов'язані з виконавською діяльністю, причому частково нехтуючи віковими та індивідуально-психологічними особливостями школярів.

Таблиця 3.2.2

Послідовність виконання музично-педагогічних дій в учнівському інструментальному колективі студентами експериментальної і контрольної груп

№ №	Музично-педагогічні дії	Послідовність виконання	
		ЕГ	КГ
1.	Вибір методики роботи з колективом	3	1
2.	Аналіз виконавських труднощів	4	2
3.	Психолого-педагогічний аналіз діяльності колективу	1	4
4.	Аналіз результатів музично-педагогічної діяльності	7	7
5.	Планування занять	5	3
6.	Визначення шляхів удосконалення роботи з учнівським колективом	2	6
7.	Розучування нового репертуару	6	5

Важливим критерієм оцінки рівня сформованих умінь є затрата часу на окремі елементи репетиційних дій з учнівським інструментальним колективом (роботу виконували під час педагогічної практики).

В експерименті нашої методики передбачалося виявлення характерологічних особливостей майбутніх учителів музичного мистецтва завдяки проведенню діагностування їхньої самооцінки за комплексними параметрами (цілеспрямованість, настирливість, рішучість, сміливість, врівноваженість, самостійність, ініціатива) за методикою В.Петрушина [111].

Діагностування показало, що низькому рівню відповідало 35,2% респондентів, середньому – 61%, достатньому – 4%. Відповідні показники були й в контрольній групі (30,1%; 63,9%; 6%). Для експертного оцінювання результатів було взято до уваги характерологічні особливості студентів, що мають сприяти їхній творчій самореалізації (сміливість, самостійність, готовність до нестандартного розв’язання проблемних ситуацій, ініціативність, цілеспрямованість, наполегливість, працелюбність).

Переважна більшість показників, за оцінкою експертів, знаходилася на низькому та середньому рівнях, що підтверджувалося і середньою оцінкою рівня

сформованості всіх груп умінь - 0,57

Для визначення коефіцієнта рівня сформованості характерологічних особливостей було застосовано формулу $K_{ту} = (m+1/2p)/Q$, де m - кількість показників, що мають високий рівень прояву; p - кількість показників, які мають середній рівень прояву; n - кількість показників, які мають низький рівень прояву, а Q - загальна кількість показників. З метою підвищення особистісних можливостей студентів було використано макротехнології, що мали стимулювати розвиток тих характерологічних можливостей, які є необхідними для успішної творчої самореалізації вчителя музичного мистецтва. Після завершення експерименту за результатами самооцінки було виявлено, що на низькому рівні перебували 12% студентів, середньому – 51%, достатньому – 33%, а високому – 4%.

Таблиця 3.3.3.

Результати дослідження за когнітивно-пізнавальними критеріями сформованої готовності майбутніх учителів музичного мистецтва експериментальної та контрольної груп (%)

КРИТЕРІЇ	Рівень	Інститут мистецтв			
		Е до експ. %	К до експ. %	Е після експ. %	К після есп. %
Ступінь сформованості інтегративних знань та вмінь музично-педагогічної діяльності	1	10,2	10,5	3,4	8,2
	2	36,7	35,2	38,2	37,4
	3	53,1	51,1	54,2	51,3
	4	0	3,2	4,2	3,1
Своєрідність пізнавальних процесів (сенсорний, розумовий)	1	12,2	12,2	7,1	12,2
	2	58,5	57,4	36,2	54,5
	3	28,1	28,2	51,3	31,1
	4	1,2	2,2	5,4	2,2
Загальний інтелектуальний розвиток	1	34,2	39,1	6,2	35,5
	2	51,1	50,6	33,3	49,1
	3	10,6	9,1	45,2	15,2
	4	4,1	1,2	15,3	1,2
Розуміння принципів складання репертуару для учнівського інструментального колективу	1	28,2	30,5	9,5	28,4
	2	66,4	64,2	54,2	63,2
	3	5,4	4,1	35,1	7,2
	4	0	1,2	5,2	1,2
Виявлення та розвиток музичних здібностей в учнів	1	67,2	62,4	37,4	54,3
	2	14,4	16,2	22,2	20,2
	3	16,3	15,1	24,3	18,3
	4	2,1	6,3	16,1	7,2
Розвиненість художньо-асоціативного фонду	1	57,2	57,3	14,2	56,2
	2	14,8	12,2	28,5	13,3

	3	18,2	17,3	31,2	16,2
	4	9,8	13,2	26,1	14,3
Знання способів самодослідження індивідуальності	1	84,5	82,4	34,4	78,3
	2	14,2	16,2	29,2	16,2
	3	1,3	1,4	28,3	3,5
	4	0	0	8,1	0
Розуміння необхідності професійного саморозвитку	1	64,6	64,3	26,4	58,4
	2	26,2	28,2	43,2	32,2
	3	6,1	4,3	18,1	7,1
	4	3,1	3,2	12,3	4,3

Показники в контрольній групі залишилися без істотних змін (32%; 63%; 4%; 1%), що підтвердило необхідність усвідомленого опанування характерологічних особливостей студентів у навчальному процесі (таблиця 3.2.3). Результати експертної оцінки засвідчили зростання коефіцієнта творчих можливостей студентів від 0,55 до 0,75. Це підтвердило позитивний вплив педагогічної технології, зокрема, технологій проблемного і контекстного навчання.

У ході дослідження постала потреба визначити рівень знань з питань самореалізації вчителя музичного мистецтва, що здійснювалося за допомогою діагностичної контрольної роботи, яка засвідчила зміни в якості знань студентів експериментальної групи. Так, до початку експерименту кількість правильних відповідей становила 0%, правильних неповних – 16%, а неправильних – 84%. Після його завершення зросла кількість правильних повних (38%) і правильних неповних відповідей (57%), а кількість неправильних значно знизилася (5%).

Для кількісної перевірки повноти психологічних та музично-педагогічних знань студентів було використано формулу:

$$K_y(\text{гр}) = N + N_1 \times 0,8 / N_0 < 1,$$

де K_y - коефіцієнт засвоєння знань;

N_0 - можлива кількість повних та правильних відповідей;

N – кількість правильних та неповних відповідей.

Якісний аналіз результатів показав, що студенти експериментальної групи глибше, ніж студенти контрольної, усвідомлювали зміст музично-педагогічних знань, краще обізнані зі змістом особистісних властивостей вчителя музичного мистецтва, добре розуміють, що розвиток волевих якостей передбачає постійне самовдосконалення, цілеспрямованість.

Проведене дослідження засвідчило, що більшість студентів експериментальної групи почали відчувати свідому потребу в опануванні спеціальних дисциплін, зокрема методичного спрямування (методика роботи з хором, практика роботи з хором, постановка голосу тощо). Зважаючи на те, що значна кількість студентів відчула інтерес до музично-педагогічної діяльності, можна дійти висновку що застосування системи пізнавальних, проблемних і контекстних завдань, використання елементів навчальних технологій, які входили до пропонованої методики, виправдали себе. Рівень сформованості музичних здібностей які входять до структури готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва, на заняттях з диригування і інструментального виконавства виявляли за методами самодослідження. Згідно з даними експерименту було встановлено, що студенти контрольної та експериментальної груп ще не усвідомлюють повною мірою зміст і структуру власної музикальності. Так, більшість студентів і викладачів зосереджували увагу на розвитку звуковисотного компоненту музичного слуху та музичної пам'яті, проте не усвідомлювали значущість музичного мислення та артистизму для діяльності вчителя музичного мистецтва. Відповідно до ролі музичного мислення як стратегічної здібності вчителя, у ході дослідження на заняттях з методики роботи з інструментальним колективом вивчалися рівні сформованості інтелектуальних і творчих умінь (аналіз зв'язків, виділення головного, порівняння елементів музичної форми, виявлення суперечностей між ними, узагальнення, оригінальність мислення), які є професійно важливими і необхідними для репетиційного й організаційного аспектів професійної діяльності.

Результати експерименту показали зміни показників у студентів експериментальної групи – вміння виділяти головне у музичних творах. Перевірці підлягало вміння виділяти провідні ознаки в інструментальному творі та складні місця для виконання. До експерименту провідні ознаки виділяли 12% студентів експериментальної та 14% контрольної груп, менше половини визначали у творах складні місця для виконання (39% та 41% студентів). Після експерименту результати експериментальної групи значно відрізнялися (57%; 88%;), на відміну від контрольної, результати якої підвищилися на незначний відсоток (18%; 52%).

Слід відзначити і спроможність студентів експериментальної групи висловлювати власні, не позбавлені смислу, судження про інструментальні твори.

Перевірці також підлягали сформованість умінь у студентів віднаходити певні суперечності в керуванні творчим колективом, альтернативність мислення, оригінальність вирішення завдань, гнучкість мислення. Це дало змогу після встановлення початкових результатів здійснити індивідуалізацію підготовки майбутніх учителів музики. Оскільки було виявлено залежність швидкості мислення від рівня нейродинамічних процесів, особливу увагу звертали на студентів з високим рівнем нейротизму.

Кінцеві результати показали зростання у студентів експериментальної групи умінь музичного мислення та інших показників музичних здібностей (музичної пам'яті, музичного слуху, уяви) на всіх рівнях. Разом з тим, у зв'язку із скороченням теоретичного матеріалу з музичної психології у навчальному плані, не було можливості далі удосконалювати рівень музичного мислення у майбутніх учителів музичного мистецтва.

Після проведення формувального експерименту, у ході якого використовувалася відповідна педагогічна технологія, відбулося підвищення професійних умінь саме за цими параметрами в студентів експериментальних груп (14%; 29%; 31%; 26%). Таким чином перевірка результатів підтвердила доцільність використання пропонованої технології.

Оскільки одним з критеріїв готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва є професійна самосвідомість фахівця, що відображується в його професійній Я-концепції, потрібно було діагностувати рівень розвитку професійної Я-концепції студентів до початку та після впровадження формувального експерименту.

Особливості цілісної Я-концепції майбутніх учителів досліджувалися за методикою Е.Шостром „Personal Orientation Inventory”. Це дає змогу дослідити рівень гармонійності особистісного розвитку людини, рівень її самоактуалізації, прагнення до реалізації власних можливостей, творчого потенціалу (за концепцією А.Маслоу): часової компетентності, внутрішньої підтримки, ціннісних орієнтації, гнучкості поведінки та спілкування, самоповаги,

самоприйняття, синергійності, прийняття агресії, контактності, пізнавальних потреб та креативності [98].

Таким чином, відносно високий рівень показників свідчить про самоактуалізовану людину, яка прагне до таких властивостей, як життєдієвість та самовдосконалення. Інакше кажучи, самоактуалізованою людиною можна вважати таку, яка задовольнила власні дифінітарні потреби і прагне до саморозвитку та удосконалення.

Отже, професійно підготовлений учитель музичного мистецтва здатний працювати у просторі гуманістичної педагогіки, особистісно-орієнтованих стосунків, має прагнути до реалізації власного потенціалу, відчувати потребу в особистісному та професійному самовдосконаленні. Тільки самоактуалізований вчитель, який внутрішньо приймає та наслідуює основні буттєві цінності, відкритий до нового досвіду, є доброзичливим та неупередженим й має зрілу, цілісну Я-концепцію, може ефективно реалізувати творчу діяльність у всіх її напрямках.

Дослідження студентів експериментальної групи розкрило певні зміни за показниками особистісного розвитку (перевірка знань способів самодослідження індивідуальності та засобів професійного саморозвитку) завдяки застосуванню методів складання автобіографії професійного зростання. Такий підхід підтвердив припущення, що формування й розвиток Я-концепції професіонала сприяє професійній рефлексії, зростанню усвідомленого професійного вибору і має починатися з вивчення особистісних якостей та самовизначення майбутнього фахівця.

Більшість студентів експериментальної групи відчувала потребу в самодіагностуванні та вивченні особистісних і професійних властивостей. Студенти експериментальної групи, на відміну від студентів контрольної, більшість яких показали значно нижчі результати, за показниками суб'єктного зростання, почали розуміти необхідність самотійного ствердження власної індивідуальності. Перевірка студентів контрольної групи показала в цілому низький рівень прагнення до творчої самореалізації, певну невизначеність у виявленні специфічних рис власної індивідуальності в ході музично-педагогічної підготовки.

Зазначимо, що ознайомлення студентів з результатами вимірювання їхніх індивідуальних характеристик дало поштовх до подальшого професійного удосконалення, підвищило їхній інтерес до психолого-педагогічних знань, зокрема питань індивідуальної самореалізації. Після формувального експерименту студенти вже усвідомлювали необхідність емоційного та духовного розвитку вчителя музичного мистецтва, доцільність врівноваженості та психічної стабільності. Підтвердженням є кількісні результати (18% - середній; 61% - достатній; 21% - високий).

Дослідження студентів експериментальної групи засвідчило певні зміни в їхньому суб'єктному зростанні. Можна вважати, що такі зміни відбулися завдяки застосуванню методів підготовки особистісної і професійної Я-концепції та ретроспективної оцінки життєвого і професійного шляху. Використання їх підтвердило висновок, що професійна підготовка має починатися з самовивчення і самовизначення, підготовки до професійної рефлексії, розуміння професійного вибору.

Зазначимо, що до початку експерименту студенти не були здатними до осмислення власної індивідуальності, оскільки не мали теоретичних знань про її структуру та зміст. У більшості з них рефлексивна діяльність не була стійкою і мала епізодичний характер. Після завершення експерименту зросла якість знань та розширився обсяг методичних прийомів, які використовували для самопізнання та саморозвитку.

Значна кількість студентів експериментальної групи висловила позитивну оцінку змінам, що відбулися у стосунках з викладачами, застосуванню методів самодіагностування та вивчення особистісних і професійних властивостей у навчальному процесі.

Отже, формувальний експеримент підтвердив доцільність розвитку в студентів позитивної самооцінки, високих ідеалів і професійних цінностей, що врешті відображується на їхньому професійному зростанні. Студенти експериментальної групи почали виявляти здатність до самостійності, відповідальності за рівень власних досягнень і невдач.

Зазначимо, що відбулося зниження низького (від 73,6% до 23,5%), зростання

середнього (від 17,6% до 35,3%), достатнього (від 5,9% до 26,5%) та високого рівнів (від 2,9% до 14,7%). Отже, студенти зрозуміли механізм професійного самовдосконалення та специфіку становлення індивідуальності майбутнього вчителя музичного мистецтва, зокрема, зростання достатнього рівня свідчило про свідомий вибір професії, прагнення студентів до соціалізації та самоствердження.

На *діяльнісно-творчому етапі* ми визначали рівень готовності майбутніх учителів музичного мистецтва здійснювати естетичний розвиток школярів засобами інструментального виконавства, визначався рівень їхніх характерологічних властивостей, який свідчив про ступінь сформованості мотивації до організаційно-управлінської діяльності, оцінювався рівень сформованості діяльнісно-творчого компонента ціннісних компетентностей у студентів експериментальної та контрольної груп. Слід зазначити, що в дослідженні спостерігається значний рівень кореляції між розвитком цілеспрямованості, самовладання, товариськості, організованості студентів і їхньою професійною підготовкою до управлінської діяльності.

Вони мали продемонструвати прийоми діагностування музичних здібностей учнів, запропонувати засоби коригування недоліків у музичному розвитку дітей, прийоми роботи над розвитком навичок колективного музикування школярів, спланувати музичні заняття (урок музики, репетицію) з окремими учнями, з класом (чи з інструментальним колективом). Виконання цих завдань становило для студентів експериментальної та контрольної груп найбільшу складність, бо вони не лише не володіли відповідними знаннями, а й не мали практичного досвіду такої роботи.

Результати в таблиці 3.2.4 свідчать, що найвищі показники розвитку знань та умінь діагностувати музичні здібності виявилися у студентів експериментальної групи.

У цілому в студентів експериментальної групи помітно зросли знання та уміння стосовно організаційно-управлінської діяльності вчителя музичного мистецтва. Важливим є те, що вони добре розуміли зміст, структуру специфіки управлінської діяльності (планування, конструювання, сприяння розвитку, контроль, регулювання та стимулювання діяльності учнів). Студенти

усвідомлювали сутність методів, засобів і форм виховання згуртованості школярів та постійного стимулювання інтересу до музики. Такі зміни можна пояснити тим, що студенти експериментальної групи одержали певний обсяг психолого-педагогічних знань, адаптованих до професійних контекстів музично-педагогічної діяльності.

Таблиця 3.2.4.

Результати дослідження сформованої готовності майбутніх учителів музичного мистецтва експериментальної та контрольної груп за діяльнісно-творчими критеріями (%)

КРИТЕРІЇ	Рівень	ЕГ до експ, %	КГ до експ, %	ЕГ після експ, %	КГ після експ, %
Естетичний розвиток школярів	1	84,2	83,3	23,2	80,4
	2	12,5	9,3	35,3	11,2
	3	3,3	7,4	34,2	8,4
	4	0	0	7,3	0
Діагностування музичних здібностей	1	25,7	25,5	14,2	21,2
	2	62,1	62,2	46,3	61,5
	3	12,2	12,3	26,3	17,3
	4	0	0	13	0
Аналіз непередбачуваних ситуацій і розкриття причинно-наслідкових зв'язків	1	61,4	62,4	33	64,4
	2	29,3	26,4	27	32,2
	3	9,3	11,2	31	3,4
	4	0	0	9	0
Уміння формувати в школярів стійкий інтерес до музичного мистецтва	1	67,2	64,5	26	51,3
	2	15,5	18,3	18	24,3
	3	9,1	8,1	29	12,2
	4	8,2	9,1	27	12,2

В експериментальній групі змінилися показники всіх рівнів: якщо до експерименту було виявлено низький (85%) та середній (12%), то після експерименту відбулося підвищення середнього (до 35%), достатнього (на 34%) та високого рівнів (7%).

Отже, внаслідок організованої професійної підготовки із використанням міжпредметних зв'язків та спеціально організованої практики студенти експериментальної групи виявили обізнаність в основних напрямках музично-педагогічної діяльності, навчилися розуміти основні проблеми в організації навчального процесу, виявляти специфічні ознаки роботи з учнівським колективом, робити певні узагальнення.

У студентів контрольної групи показники умінь естетичного розвитку

школярів змінилися меншою мірою.

Під час дослідження динаміки умінь розвитку музичних здібностей у дітей було отримано такі результати.

У студентів експериментальної групи зросли показники достатнього (на 14%) і високого (на 13%), проте зменшилася частина середнього (на 16%) і низького рівнів (на 11%), що засвідчують дані таблиці 3.2.4

Разом з тим у студентів контрольної групи середній рівень був значно нижчим, ніж в експериментальній групі. Це можна пояснити змістом підготовки (в експериментальній групі більше уваги приділялося проблемам проектування навчального процесу, набуттю практичних умінь вчителя музичного мистецтва, його особистісного розвитку).

Важливим завданням дослідження було визнано розвиток у студентів експериментальної групи умінь аналізувати непередбачувані ситуації та виявляти їхні наслідки у музично-педагогічній діяльності.

Результати проведеної роботи показали, що студенти експериментальної групи при аналізі різноманітних ситуацій спиралися на психологічні знання, вникали в специфіку й умови застосування керівних стилів, усвідомлювали роль традицій та інших засобів виховання (згуртованості, ціннісно-орієнтаційної єдності учнівського колективу), розуміли необхідність привабливої мети. Це засвідчили й кількісні результати експерименту. У студентів експериментальної групи відбулося зростання достатнього (на 22%) і високого (на 9%) рівнів, зменшився низький (на 30,5%) (таблиця 3.2.4). Студенти контрольної групи показали в основному попередні результати, що пояснюється неусвідомленістю ними основних понять, нерозумінням закономірностей проведенням уроків музичного мистецтва.

Перевірка динаміки розвитку умінь щодо розвитку інтересу до музичного мистецтва показала зростання достатнього і середнього рівня в загальній кількості студентів експериментальних груп (на 20% та 2%; в КГ на 4% та 7%). Слід зазначити, що у ЕГ показники високого рівня зросли на 19%. Студенти КГ продемонстрували незначне збільшення творчого рівня, що свідчить про неповне використання педагогічних технологій у підготовці студентів за цим параметром.

Отже у студентів експериментальної групи було виявлено значне зростання рівня професійної компетентності за діяльнісно-творчим компонентом. Вони показали уміння розв'язувати педагогічні проблеми, передбачати результати і коригувати діяльність учнівського колективу, приймати як репродуктивні, так і продуктивні рішення.

Студенти контрольних груп дещо формально опанували специфіку естетичного розвитку школярів, не повною мірою оволоділи знаннями й уміннями проектування мети і завдань, конструювання програми і планів, змісту музично-педагогічної діяльності.

Більшість із них ігнорувала важливість ціннісно-орієнтаційної єдності учнівського колективу, приймала репродуктивні управлінські рішення. Незначна динаміка розвитку їхніх музично-педагогічних знань та умінь пояснювалася традиційною системою професійної підготовки, в якій змістовно і процесуально не передбачено врахування специфіки роботи з учнівським творчим колективом.

Для того щоб проаналізувати дані експерименту, використовувалися методи математичної обробки. На основі наведених даних у таблиці 3.2.5 були визначені середні арифметичні оцінки для кожного критерію, за якими вивчався рівень сформованої готовності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Таблиця 3.3.5.

Динаміка формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи в учнівському інструментальному колективі експериментальної і контрольної груп (%)

Рівень розвитку	Критерії професійної компетентності					
	Мотиваційні		Когнітивні		Діяльнісно-практичні	
	До експерим	Після експерим	До експерим.	Після експерим	До експерим	Після експерим
	ЕГ/КГ	ЕГ/КГ	ЕГ/КГ	ЕГ/КГ	ЕГ/КГ	ЕГ/КГ
Низький	44,1/45,4	13,7/33,4	44,1/45,4	17,7/42,4	58,8/57,6	23,5/54,5
Середній	26,5/27,3	26,6/30,3	35,4/36,4	32,3/33,3	29,5/27,3	32,3/30,3
Достатні	17,6/15,2	39,6/24,2	17,6/15,2	38,2/18,2	8,8/12,1	29,5/12,2
Високий	11,8/12,1	20,1/12,1	2,9/3	11,8/6,1	2,9/3	14,7/3

Як бачимо з таблиці, результати початкового та підсумкового діагностувальних зрізів рівня сформованості кожного з компонентів готовності

майбутніх учителів музичного мистецтва переконують, що розроблена дисертантом методика та її впровадження виявилися ефективними, що дало можливість досягти бажаних результатів.

Дані таблиць свідчать про істотні зміни у рівнях сформованості кожного із структурних компонентів сформованої готовності студентів експериментальної групи. Динаміку цих змін відображено у табл. 3.2.5, у якій порівняно результати початкового і підсумкового діагностувальних зрізів, здійснених у процесі формувального експерименту.

Внаслідок упровадження авторських спеціалізованих навчальних курсів, а також завдяки активізації самостійної роботи студентів, в експериментальній групі суттєво зросли рівні сформованості кожного із структурних компонентів сформованої готовності.

У студентів експериментальної групи значно зменшилась кількість осіб з низьким рівнем сформованої готовності (на 30,7 %) і зросла кількість - із достатнім (на 21,17 %) та високим (на 9,67%) рівнями. Зазначені результати свідчать про ефективність запропонованої методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі у процесі навчання, про доцільність її впровадження у навчальний процес вищих навчальних закладів.

У ході обчислення було виведено середнє арифметичне значення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва в експериментальній та контрольній групах (рисунок 3.2.1). Для цього було використано формулу, що подана у роботі Є.Сидоренко, адаптованою Т.Смирновою, яка використана у нашій роботі: $M = \sum X_i / n$, де X_i – кожне значення ознаки, що спостерігається; i – індекс, який вказує на порядковий номер даного значення ознаки; n – кількість спостережень [133]. У нашому випадку $n = 100\%$, X_i характеризує рівень сформованої готовності майбутніх учителів музичного мистецтва: від першого (низького) до четвертого, що відповідав високому рівню.

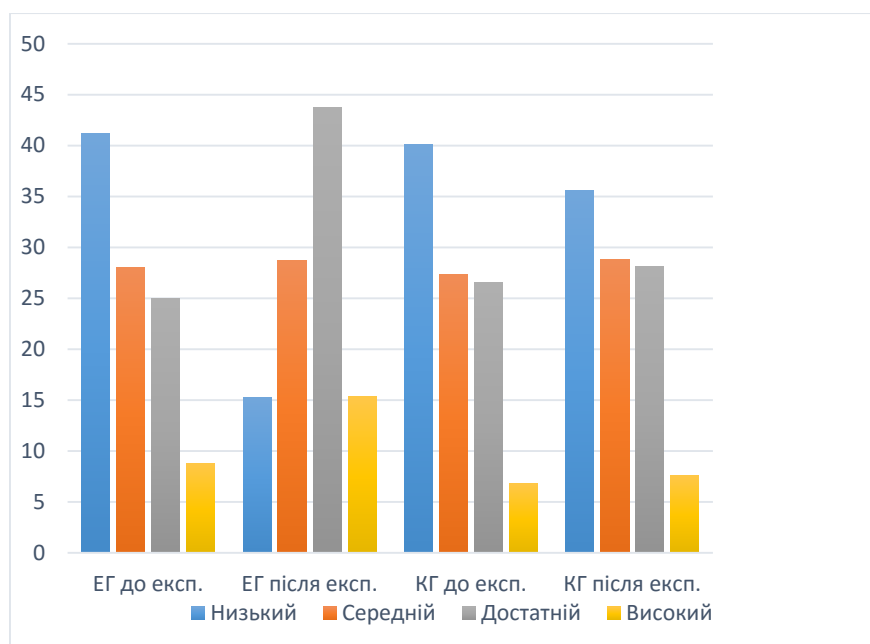


Рис. 3.3.1 Середнє арифметичне значення рівнів сформованої готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з учнівським інструментальним колективом в експериментальній та контрольній групах.

Наведемо приклад обчислення середнього арифметичного для даних низького рівня з таблиці 3.3.1., скориставшись даними в експериментальній групі до початку експерименту: $M = (1 \cdot 44,1 + 2 \cdot 17,6 + 3 \cdot 58,8 + 4 \cdot 44,1) / 4 = 164,6 / 4 = 41,2$. На основі даних також обчислювалося і загальне середнє арифметичне за кожним критерієм розвитку професійної компетентності. Узагальнені показники середніх значень підготовки студентів за мотиваційно-ціннісними, когнітивно-пізнавальними, та діяльнісно-творчими критеріями представлено у рисунку 3.3.1.

Спираючись на отримані результати, можна зробити висновок, що рівень знань, які визначалися за мотиваційними, когнітивними та діяльнісно-практичними критеріями є вищим у студентів експериментальної групи порівняно з контрольною.

Результати нашого експерименту підтвердили висунуту гіпотезу. Він також засвідчив, що розроблена нами педагогічна технологія сприяє ефективному засвоєнню знань та набуттю професійних умінь, пов'язаних із специфікою музично-педагогічної діяльності, тим самим формує готовність у майбутніх учителів музичного мистецтва.

Висновки до третього розділу.

Розроблена методика формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організаційної роботи з учнівським інструментальним колективом обумовлена теоретичними основами та недостатнім рівнем підготовки фахівців. Завдяки теоретичним основам (відповідність критеріям педагогічного процесу і вимогам, що ставляться, кореляція з методикою розвивального, індивідуалізованого і диференційованого навчання) вона може бути застосована в сучасній музично-педагогічній практиці. Цьому сприяє опора на відповідність технологічності музично-педагогічної підготовки вчителя музичного мистецтва та послідовності дій у підготовці майбутніх фахівців.

Ефективність методики музично-педагогічної підготовки вчителя музичного мистецтва обумовлена оптимальністю використання її методичних компонентів, адекватних педагогічним принципам. У методику включений механізм визначення результатів музично-педагогічної підготовки студентів, що складається з критеріїв, показників і параметрів оцінки. Визначені критерії конкретизовані в показниках, що дозволяють оцінити компоненти сформованої готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Формувальний експеримент здійснювався на музично-педагогічному факультеті Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка є єдиною моделлю організаційно-методичної системи, яка поєднувала методику, спрямовану на формування готовності студентів студентів.

Аналіз результатів експерименту здійснювався за контрольно-порівняльним методом, який реалізовувався шляхом перевірки і зіставлення результатів експериментальних і контрольних груп під час формувального експерименту.

Дані порівняльного дослідження засвідчили значні позитивні зміни в динаміці формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва експериментальної групи.

Експеримент довів, що організаційно-управлінські уміння сформовано в студентів, які навчалися на основі розробленої методики на рівні не нижче, ніж середній, достатній та високий. Це свідчить про високу ефективність пропонованої методики. Отже, можна підтвердити гіпотезу про можливості

істотного підвищення рівня ефективності музично-педагогічної підготовки студентів за допомогою методики, створеної на засадах розкриття специфіки майбутньої професійної діяльності.

Експериментальні дані свідчать про високі показники сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва. Це пояснюється їхнім змістовим забезпеченням у курсах „Методика роботи з учнівським інструментальним колективом”, „Диригування”, „Хоровий клас” та впровадження спецкурсу. Показовими були дані про розуміння студентами необхідності вдосконалення особистісних якостей, постійного творчого пошуку та бажання до професійної самореалізації, розвитку комунікативних умінь.

Реалізація створеного програмно-методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва сприяла підвищенню рівня їхніх професійних знань, умінь та особистісних якостей, загальнокультурного рівня й духовного зростання. Теоретично розроблені та впроваджені дисертантом програми навчальних курсів і спецкурсів „Методика роботи з шкільним інструментальним колективом”, забезпечення їх навчальними посібниками розвинули професійні якості студентів, розширили їхній тезаурус, сформували уявлення про шкільну музичну творчість та спонукали до удосконалення комунікативних знань. Результати формувального експерименту засвідчили, що запропонована методика формування готовності є гуманістично-орієнтованою та ефективною, сприяє поліпшенню якості музично-педагогічної підготовки студентів.

Результати вивчення окресленої проблеми висвітлено в таких публікаціях автора: [92; 93; 94; 95; 98]

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У процесі дослідження отримано результати, які підтверджують вирішення поставлених завдань і дають підстави зробити такі висновки.

1. На основі аналізу наукових праць, з'ясування змісту семантичного кола та з огляду на широкий спектр підходів учених до визначеної наукової проблеми готовність до професійної діяльності протрактовано як інтегрований показник ефективності освітнього процесу. Готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі постає базовою детермінантою динамічної системи професійної підготовки фахівців у мистецьких закладах освіти, яка віддзеркалює її якість і визначає рівень розвитку відповідних компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва. Вона є важливим показником повноцінної професійної підготовки, а формування – актуальною метою і результатом навчання у закладі вищої мистецької освіти.

2. Розкрито, що специфіка організаційно-педагогічної роботи вчителя музичного мистецтва в учнівському інструментальному колективі полягає в її тісному зв'язку з багатогранною соціально-педагогічною діяльністю, яка не тільки відзначається творчим спрямуванням, ґрунтованістю на концепції музично-естетичного виховання учасників, а й передусім передбачає активну взаємодію об'єктивних і суб'єктивних чинників розвитку особистості. Її слід розглядати як складний психолого-педагогічний акт, який визначає перспективу функціонування учнівського інструментального колективу загалом.

3. Досліджено структуру готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва, доведено її багатокомпонентність (мотиваційно-емоційний, когнітивно-змістовий, діяльнісно-практичний компоненти). Розроблено діагностичний інструментарій оцінки готовності, відповідно до її структури визначено групи критеріїв (мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-практичний), показники та рівні її сформованості (високий, достатній, середній та низький). Подано обґрунтування кожного з визначених рівнів. Проведені діагностичні процедури підтвердили уповільнений розвиток готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до поліфункціональної творчої діяльності. Виявлено

причини, що стримують активний професійний розвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва.

4. Аналіз професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти дозволив виокремити й обґрунтувати організаційно-педагогічні умови підвищення ефективності формування досліджуваної готовності, серед яких: актуалізація і розвиток у студентів позитивної професійної мотивації до навчання та творчого самовдосконалення; побудова освітнього процесу на основі діалогізації та взаємодії викладача зі студентами; послідовне стимулювання творчої самореалізації студентів. Такі організаційно-педагогічні умови властиві всім етапам формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі – від мотивації та позитивного сприйняття до пошуку шляхів реалізації творчих проєктів кожного студента.

5. У практику роботи впроваджено організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі, експериментальну програму формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до керівництва учнівським творчим колективом.

Установлено, що основними засадами запропонованої методики виступають єдність освітніх цілей, ефективне стимулювання пізнавально-професійної мотивації студентів і врахування у навчальному процесі специфіки поетапності їхньої професійної підготовки. За результатами експериментальної роботи встановлено позитивну динаміку у характері та рівнях сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до майбутньої професійної діяльності в експериментальних групах у порівнянні з контрольною, що підтверджує доцільність та ефективність упровадження розроблених організаційно-педагогічних умов у освітній процес закладів вищої освіти.

У дисертаційній роботі не охоплено всі аспекти проблеми формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема перспективними на сьогодні видаються питання підготовки фахівців музично-естетичного виховання в інклюзивному середовищі загальноосвітніх навчальних закладів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. Москва: Просвещение, 1983. 112 с.
2. Алексюк А. М., Аюрзанайн А. А., Пидкасистый П. И., Козаков В. А. Организация самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации обучения. Киев: Высшая школа, 1993. 336 с.
3. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания. Москва: Наука, 2001. 277 с.
4. Ананьев В. Г. Человек как предмет познания. Ленинград: ЛГУ, 1968. 339 с.
5. Андреев В. И. Педагогика: уч. курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 606 с.
6. Андрущенко В. Філософія неформальної освіти: проблеми та перспективи розвитку. *Вища освіта України*. 2013. № 4. С. 5–9. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2013_4_3.
7. Андрущенко В., Лутай В. Філософія освіти в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку. *Наукові записки АН ВШ України*. Київ, 2004. Вип. 6. С. 59–71.
8. Ансерме Э. Беседы о музыке / пер. с франц. В. Александровой, Е. Бронфин. 2-е изд. Ленинград: Музыка, 1985. 104 с.
9. Артемчук Г. І., Курило В. М., Кочерган М. П. Методика організації науково-дослідної роботи: навч. посіб. Київ, 2000. 271 с.
10. Архангельский С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. Москва: Высшая школа, 1976. 173 с.
11. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Кн.1–2. Ленинград: Музыка, 1963. 376 с.
12. Асмолов П. Г. На перекрестке путей к изучению психики человека: бессознательное, установка, деятельность. Москва: МГУ, 1986. 92 с.
13. Бабанский Ю. К. Педагогика. 2-е изд. Москва, 1988. 480 с.

14. Базиков А. С. Музыкальное образование в современной России: основные противоречия и пути их преодоления. Тамбов, 2002. 311 с.
15. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. Москва: Искусство, 1986. 444 с.
16. Бех Д. І. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.
17. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. Київ: Педагогічна думка, 1997. № 1. С. 124–129.
18. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ: Либідь, 2003. 344 с.
19. Благодатов Г. И. История симфонического оркестра. Ленинград: Музыка, 1969. 312 с.
20. Блонский П. П. Психологические очерки. Москва, 1927. 171 с.
21. Богданов В. О. Історія духового музичного мистецтва України: Від найдавніших часів до початку ХХ ст. Харків: Основа, 2000. 344 с.
22. Бодалёв А. А. Личность и общение. 2-е изд. Москва: МПА, 1995. 324 с.
23. Болгарський А. Г. Становлення професійної компетентності майбутнього вчителя в процесі виконавської діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Київ: НПУ, 2011. Вип. 11 (16). С. 67–70.
24. Бондаренко Л. А. Формування готовності майбутнього вчителя музики до професійного саморозвитку у процесі інструментально-виконавської підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2014. 200 с.
25. Брилін Б. А. Педагогічні основи музично-творчого розвитку учнів старших класів у сучасних умовах дозвілля: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 1998. 40 с.
26. Буш Г. Н. Диалогика и творчество. Рига: АБОТС, 1985. 318 с.
27. Вагнер Р. О дирижировании. *Дирижёрское исполнительство*. Москва: Музыка, 1975. С. 123–164.

28. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2009. 542 с.

29. Вальтер Б. О музыке и музыцировании. *Исполнительское искусство зарубежных стран*. Вып. 1. Москва, 1962. 118 с.

30. Варнавська Л. І. Формування готовності майбутніх учителів музики до аранжування музичних творів засобами комп'ютерних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2010. 234 с.

31. Вебер М. Политика как призвание и профессия / пер. с нем.; сост., общ. ред. и послесловие Ю. Н. Давыдова; предисл. П. П. Гайденоко. Москва: Прогресс, 1990. С. 644–706.

32. Воєводін В. В. Педагогічні умови становлення творчого потенціалу майбутніх музикантів-виконавців в оркестровому класі: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2007. 19 с.

33. Волкова Ю. І. Формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2016. 20 с.

34. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. Москва: Педагогика, 1991. 480 с.

35. Выготский Л. С. Психология искусства. Ростов н /Д: Изд-во «Феникс», 1998. 480 с.

36. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры: избр. психол. тр. / авт. вступ. ст. и сост. М. Г. Ярошевский. Москва: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. 510 с.

37. Гальперин П. Я. Управление процессом учения. *Новые исследования в педагогических науках*. Москва, 1965. Вып. IV. 254 с.

38. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія: навч. посіб. Київ: Вища школа, 1995. 237 с.

39. Гармаш О. Б. Педагогічна культура – основа професійної майстерності вчителя. *Формирование педагогического мастерства в системе профессиональной подготовки будущих учителей*: сб. тезисов, докладов и

выступлений на Межвузовской научно-практической конференции / под ред. Евтуха Н. Б. Киев, 1991. С. 7–8.

40. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. Москва: Совершенство, 1998. 605 с.

41. Гершунський Б. С. К вопросу о сущности законов педагогики. *Советская педагогика*. 1979. № 7. С. 52–59.

42. Глинский М. Очерки по истории дирижерского искусства (История дирижерских систем). *Музыкальный современник*. 1916. № 3. 87 с.

43. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

44. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* / за ред. І. А. Зязюна. Київ, 2000. С. 81–107.

45. Гончарук П. А. Теоретичні та емпіричні характеристики уваги (психологічний аспект): практ. посіб. Київ: Психопраксис, 2010. 141 с.

46. Гоноблин Ф. М. Книга об учителе. Москва: Просвещение, 1965. 206 с.

47. Горчакова В. Г. Студенческое самоуправление в подготовке будущих учителей к организаторской деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1990. 134 с.

48. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа XX століття у контексті розвитку теорії і практики музичної освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2009. 455 с.

49. Гусейнова Л. В. Довідник виконавця-інструменталіста: навч. посіб. Ніжин: Видавництво НДПУ ім. М. Гоголя, 2003. 91 с.

50. Гусейнова Л. В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2005. 211 с.

51. Давидов М. Основи формування виконавської майстерності баяніста. Київ: Муз. Україна, 1983. 187 с.

52. Деменко Б. Категорія часу в музичній науці: Теорії специфікації. Київ: КДІК, 1996. 294 с.
53. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). *Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття* / В. Литвин та ін. Київ, 2004. Кн. 3. Модернізація освіти. С. 245–282.
54. Державні освітні стандарти. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/derjstand.html>.
55. Дирижерское исполнительство. Практика. История. Эстетика / ред.-сост. Л. Гинзбург. Москва: Музыка, 1975. 632 с.
56. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі: Книга для вчителя / за ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука. Київ: ІЗМН, 1996. 136 с.
57. Дмитриев Л. Основы вокальной методики: учеб. пособ. для пед. вузов. Москва: Музыка, 1968. 378 с.
58. Додонов Б. И. В мире эмоций. Киев: Политиздат Украины, 1987. 109 с.
59. Драч І. Ф., Кримський С. Б., Попович М. В. Григорій Сковорода. Київ: Молодь, 1984. 212 с.
60. Дряпіка В. І. Соціально-педагогічні основи формування орієнтацій студентської молоді на цінності музичної культури: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.05. Київ, 1997. 399 с.
61. Дубасенюк О. А. Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 284 с.
62. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студента к педагогической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1983. 356 с.
63. Дьяченко М. И., Кандыбин Л. А. Психология высшей школы: Особенности деятельности студентов и преподавателей вуза. Минск: Изд-во БГУ, 1978. С. 79–84.

64. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества: учеб. пособ. для вузов. Москва: Академический проект, 2003. 304 с.
65. Ержемский Г. Л. Психология дирижирования: некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом. Москва: Музыка, 1988. 80 с.
66. Жаркова О. С. Проблема универсальной (полифункциональной) подготовки учителя музыки на современном этапе: Джазовое музицирование как компонент учебной работы в музыкально-исполнительских классах: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1998. 198 с.
67. Завалко К. В. Основи інноваційної діяльності вчителя музики: навч.-метод. посіб. Черкаси: Друкарня «Черкаський ЦНП», 2013. 211 с.
68. Завалко К. В. Формування готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2013. 390 с.
69. Загоруйко О. Я. Великий універсальний словник української мови. Харків: Торсінг плюс, 2010. 768 с.
70. Закон України «Про загальну середню освіту» від 13.05.1999 № 651-IV із змінами 2017 р. / Верховна Рада України. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.
71. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. Москва: Просвещение, 1986. 288 с.
72. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (теоретико-методологический аспект). *Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт*. 2006. № 8. С. 20–26.
73. Зязюн І. Естетична регуляція ціннісної свідомості. *Вища освіта України*. 2005. № 3. С. 5–12.
74. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*: монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ: Віпол, 2000. С. 11–58.

75. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: навч. посіб. для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. Київ: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.
76. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. Київ: МАУП, 2000. 312 с.
77. Иванов-Радкевич А. П. О воспитании дирижера. Москва: Музыка, 1973. 78 с.
78. Иванов-Радкевич А. П. Практическое руководство для начинающего дирижера. Москва, 1977. 27 с.
79. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы: учеб. пособ. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 512 с.
80. Ільченко О. О., Сверлюк Я. В. Методологічні проблеми професійної музичної освіти. Рівне: Перспектива, 2004. 200 с.
81. Ільченко О. О. Народне оркестрове виконавство: аматорство і проблеми художності. Київ, 1994. 116 с.
82. Інтеркультурне виховання дітей та молоді засобами музичного мистецтва: монографія / Г. Ю. Ніколаї, О. В. Лобова, В. М. Солощенко, О. О. Бондаренко, О. К. Зав'ялова, Н. М. Чернова, О. В. Москвітін, С. А. Пилипенко, В. В. Ключко, Т. Л. Повалій, В. І. Левенець. 2-ге вид., перероб. і доп. Суми: ВВП «Мрія», 2015. 218 с.
83. Кабалевский Д. Б. Прекрасное пробуждает доброе / Д. Б. Кабалевский. Москва: Педагогика, 1973. 247 с.
84. Каган М. С. Человеческая деятельность. *Опыт системного анализа*. Москва: Политиздат, 1974. 328 с.
85. Кан-Шпейер Р. Руководство по дирижированию. *Дирижерское исполнительство*. Москва, 1976. 105 с.
86. Коваль Л. Г. Взаимодействие учителя и учащихся в процессе формирования эстетических отношений средствами музыкального искусства: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Киев, 1991. 48 с.

87. Ковальський Р. І. Теоретичні основи готовності студентів до керування естрадно-інструментальним колективом. *Теоретико-методичні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи*: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції та Всеукраїнського науково-методичного семінару (м. Умань, 27 листопада 2015 р.). Умань, 2015. С. 75–77.

88. Ковальський Р. І. Інтеграція дисциплін у поліфункціональній творчій діяльності майбутнього вчителя музики. *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття*: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (14–15 квітня 2016 р., м. Київ). Київ, 2016. С. 577–585.

89. Ковальський Р. І. Керування естрадним оркестром як педагогічна проблема. *Актуальні проблеми психології та міжособистісних взаємин*: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Кам'янець-Подільський, 22–23 травня 2012 р.). Кам'янець-Подільський, 2012. С. 172–174.

90. Ковальський Р. І. Критерії та рівнева характеристика готовності майбутніх учителів музики до керування шкільним естрадно-інструментальним колективом. *Педагогічний процес: теорія і практика. Науковий журнал Київського університету імені Бориса Грінченка*. Вип. 4 (55). С. 30–35.

91. Ковальський Р. І. Музично-виконавська діяльність у структурі підготовки майбутнього вчителя музики. *Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття*: матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції. Мукачєво, 2016. С. 53–55.

92. Ковальський Р. І. Напрями вдосконалення підготовки майбутнього вчителя музики до керування учнівським естрадно-інструментальним колективом. *Нова педагогічна думка*: наук. метод. журнал РОІППО. Рівне, 2014. № 2. С. 96–99.

93. Ковальський Р. І. Напрями підготовки майбутнього вчителя музики до керування учнівським естрадно-інструментальним колективом.

Духовність особистості в системі мистецької освіти: зб. праць наукової школи доктора педагогічних наук, професора О. М. Олексюк (Київський університет імені Бориса Грінченка). Київ, 2015. С. 183–192.

94. Ковальський Р. І. Педагогічний концепт підготовки керівника учнівського естрадно-інструментального колективу. *Духовність особистості в системі мистецької освіти*: зб. праць наукової школи доктора педагогічних наук, професора О. М. Олексюк (Київський університет імені Бориса Грінченка). Київ, 2018. С. 110–118.

95. Ковальський Р. І. Професійна діяльність керівника учнівського інструментального колективу як педагогічна проблема. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 23 (2-2017). С. 44–49.

96. Ковальський Р. І. Розвиток професійної рефлексії у майбутніх керівників естрадно-інструментальних колективів. *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики ХХІ століття*: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (16–17 жовтня 2014 р., м. Київ). С. 614–621.

97. Ковальський Р. І. Специфіка професійної діяльності керівника учнівського естрадно-інструментального колективу. *Історія становлення та перспективи розвитку духової музики в контексті національної культури України та зарубіжжя*: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (9–12 квітня 2014 р., м. Рівне). Рівне, 2014. С. 38–41.

98. Ковальський Р. І. Сутність професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Нова педагогічна думка*: наук. метод. журнал РОППО. Рівне, 2015. № 3 (83). С. 98–102.

99. Ковальський Р. І. Розвиток професійної рефлексії майбутніх керівників інструментальних колективів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2016. С. 64–68.

100. Кожевнікова Л. Музично-просвітницька діяльність у контексті підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: науковий журнал / редкол.: А. А. Сбруєва, О. Є. Антонова, Дж. Бішоп та ін. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. № 5 (59). С. 110–120.
101. Козир А. В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02; 13.00.04. Київ, 2009. 43 с.
102. Колесса М. Ф. Основи техніки диригування. Київ: Музична Україна, 1973. 197 с.
103. Кондрашова Л. В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов педагогического института к профессиональной деятельности: дис. ... д-ра пед. наук, Москва, 1989. 386 с.
104. Концепція Нової української школи. URL: (<http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%8%202016/12/05/konczepczyia.pdf>).
105. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. Проколієнко. Київ: Рад. школа, 1989. 608 с.
106. Кофман Р. І. Виховання диригента: психологічні особливості. Київ: Муз. Україна, 1986. 40 с.
107. Кримський С. Б. Запити філософських смислів. Київ: Вид. «ПАРАПАН», 2003. 240 с.
108. Крицький В. М. Музично-виконавська інтерпретація: педагогічні проблеми музично-виконавської підготовки: монографія. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2009. 158 с.
109. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. Москва, 1972. 253 с.
110. Ксепзова Г. Ю. Оценочная деятельность учителя. Москва, 1999. 136 с.
111. Кузнецов И. В. Избранные труды по методологии физики. Москва:

Наука, 1975. 296 с.

112. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1970. 115 с.

113. Кухаренко В. М., Рибалко О. В., Сиротенко Н. Г. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: навч. посіб. 3-є вид. Харків: НТУ «ХПІ», «Торсінг», 2002. 320 с.

114. Лапченко В. П. Педагогічні основи колективного навчання учнів початкових класів гри на народних інструментах: дис. ... канд. пед. наук: Київ, 1971. 204 с.

115. Левитов Н. Д. О психологических состояниях человека. Москва, 1964. 344 с.

116. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. Москва: Смысл; Академия, 2004. 352 с.

117. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. Москва: Педагогика, 1983. Т. 2. 320 с.

118. Лисюк Ю. С. Методика формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів у вищих мистецьких навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2007. 20 с.

119. Ліхницька Л. М. Формування готовності майбутніх учителів музики до мистецької інноваційної діяльності: дис. ... канд. наук: 13.00.02. Київ, 2011. 228 с.

120. Лошков Ю. І. Диригентське оркестрове виконавство в контексті української культури XVIII – XIX ст.: дис. ... д-ра пед. наук: 26.00.01. Харків, 2008. 379 с.

121. Макаренко А. С. Воспитание гражданина. Москва: Просвещение, 1988. 308 с.

122. Макаренко Г. Г. Творчість диригента в контексті інтегративного підходу: дис. ... д-ра пед. наук: 17.00.01. Київ, 2006. 380 с.

123. Малинковская А. Класс основного музыкального инструмента. Искусство фортепианного интонирования. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005. 381 с.

124. Малько Н. А. Основы техники дирижирования. Москва, Ленинград: Музыка, 1965. 219 с.
125. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Международный центр «Знание», 1996. 308 с.
126. Маслоу А. Психология бытия. Москва: Реал-бук, 1997. 300 с.
127. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. Київ: Промінь, 2006. 432 с.
128. Маталаев Л. Н. Основы дирижерской техники: метод. пособие. Москва: Сов. Композитор, 1986. 208 с.
129. Мозгальова Н. Г. Теорія та методика інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики: монографія / за наук. ред. О. П. Щолокової. Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 2011. 488 с.
130. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. пос. Київ: Кондор, 2007. 656 с.
131. Моляко В. А. Концепция творческой одаренности. *Первые международные научные Ломоносовские чтения*. Москва, 1991. С. 102–104.
132. Мороз О. Г., Сластьонін В. О., Філіпенко Н. І. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: навч. посіб. / Мороз О. Г. (ред.). Київ: НПУ, 2001. 338 с.
133. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. педвузов / под ред. В. А. Сластёнина. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 200 с.
134. Мусин И. А. Техника дирижирования. 2-е изд., доп. Санкт-Петербург: Музыка, 1995. 204 с.
135. Мюнш Ш. Я – дирижер. 3-е изд. Москва, 1982. 112 с.
136. Назайкинский Е. В. Стил ь и жанр в музыке: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 248 с.
137. Назаренко М. П. Формування готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності на основі інтегративного підходу: дис. ... канд. наук: 13.00.04. Кіровоград, 2009. 220 с.

138. Неженский О. М. Детский духовой оркестр. Москва: Музыка, 1989. 128 с.
139. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога. Москва: Музыка, 1988. 240 с.
140. Низамов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. Казань: КГУ, 1975. 187 с.
141. Ничкало Н. Г. Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє. *Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект: монографія* / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Вид-во «Віпол», 2000. 450 с.
142. Ніколаї Г. Ю. Методологія та технологія науково-педагогічних досліджень. Суми: СДПУ ім. А. С. Макаренка, 1999. 108 с.
143. Огородник І. В. Історія філософської думки в Україні. Курс лекцій: навч. посіб. Київ: Вища школа, 1999. 543 с.
144. Олексюк О. М. Діагностика мистецької компетентності студентів: пошук методичного інструментарію. *Вища освіта України. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. Київ, 2010. Дод. 4, Т. V. 572 с.
145. Олексюк О. М., Ткач М. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посіб. Київ: Знання України, 2004. 263 с.
146. Олексюк О. М., Ткач М. М., Лісун Д. В. Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті: колект. монографія. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 150 с.
147. Олексюк О. М. Методика викладання гри на народних інструментах: навч. посіб. Київ: ДАККиМ, 2004. 135 с.
148. Олексюк О. М. Музична педагогіка: навч. посіб. / О. М. Олексюк. Київ: КНУКиМ, 2006. 188 с.
149. Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04, 13.00.01. Київ, 1997. 333 с.

150. Олексюк О. М. Формування загальнокультурної компетентності студентів у вищих мистецьких навчальних закладах. *Іновації в освіті: матеріали Міжнародного конгресу*. Ялта, 2010. С. 20–23.
151. Ольхов К. А. Теоретические основы дирижерской техники. Ленинград: Музыка, 1984. 160 с.
152. Орлов В. Ф. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 45 с.
153. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: монографія / за заг. ред. І. А. Зязюна. Київ: Наукова думка, 2003. 276 с.
154. Остроменский В. Д. Формирование музыкального познания. Кишинёв: Штиинца, 1988. 157 с.
155. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: монографія / за наук. ред. І. А. Зязюна. Чернівці: Зелена Буковина, 2009. 752 с.
156. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін: навч. посібник. Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
157. Падалка Л. Н. Формирование эстетических идеалов и вкусов будущего учителя музыки: автореф. ... д-ра пед. наук. Київ, 1989. 47 с.
158. Пазовский А. М. Записки дирижёра. Москва: Советский композитор, 1966. 561 с.
159. Пастовенський О. В. Синергетичний сценарій розвитку ефективних освітніх систем. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 2. С. 102–106. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2016_2_22.
160. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.

161. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. Київ: Знання, 2007. 495 с.
162. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Яремченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 516 с.
163. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька, Л. С. Сігаєва, Я. В. Цехмістер та ін.; за ред. С. О. Сисоєвої. Київ: ВІПОЛ, 2001. 502 с.
164. Петрова Г. А. Вопросы эстетической подготовки будущего учителя. Казань: Изд-во КазГУ, 1976. 199 с.
165. Петрушин В. И. Музыкальная психология: пособ. для учащихся и студентов сред. и высш. муз. учеб. заведений. Москва: Пасим, 1994. 303 с.
166. Пилиповский А. Я. Требования к личности учителя в условиях высокотехнического общества. *Педагогика*. 1997. № 5. С. 97–103.
167. Пирадов А. В. Эстетическая культура личности. Ленинград: 1978. 238 с.
168. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва: Наука, 1986. 255 с.
169. Плужніков В. М. Професія диригента та шляхи її формування в західноєвропейській театральній-концертній практиці XIX століття: дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03. Харків, 2006. 196 с.
170. Подкопаев В. П. Педагогические условия совершенствования руководства детскими духовыми оркестрами: автореф. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1989. 16 с.
171. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1989. 205 с.
172. Про освіту. Закон України. Редакція від 05.09.2017 № 2145–VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-12>.

173. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року». Постанова Кабінету Міністрів України 284 № 988-р від 14.12.2016 р. URL: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249613934>.

174. Психологический словарь / авт.-сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева, Л. М. Балабанова; под общей ред. Ю. Л. Неймера. Ростов н/Д.: Феникс, 2003. 640 с.

175. Психология: Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.

176. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / пер. с англ. Москва: Когито-Центр, 1999. 144 с.

177. Реброва О. Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва: монографія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 295 с.

178. Рибніков О. М. Формування готовності майбутнього вчителя музики до використання цифрового електронного музичного інструментарію у професійній діяльності: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2013. 203 с.

179. *Рогаль-Левицкий Д. М. Беседы об оркестре. Москва, 1961. 288 с.*

180. Роджерс Карл Р. К науке о личности. *История зарубежной психологии 30-е 60-е гг.* / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. Москва: Изд-во МГУ, 1986. 342 с.

181. Роменець В. А. Психологія творчості. Київ: Либідь, 2001. 288 с.

182. Ростовський О. Я. Педагогічні основи курування процесом музичного сприймання школярів: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1993. 48 с.

183. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання. Київ: ІЗМН, 1997. 248 с.

184. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: навч. метод. посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.

185. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург, 1999. 720 с.
186. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
187. Сапоровская В. Д. Планирование организаторской деятельности подростков: дисс. ... канд. пед. наук. Ярославль, 1960. 185 с.
188. Сверлюк Я. В. Диригентсько-оркестрова освіта: теорія, методика, практика: монографія / за наук. ред. О. М. Олексюк. Рівне: РДГУ, 2007. 235 с.
189. Сверлюк Я. В. Теоретико-методичні основи професійної підготовки диригента оркестрового колективу у вищих мистецьких навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2011. 446 с.
190. Семиченко В. Проблема формування дослідницької культури молодих науковців. *Післядипломна освіта в Україні*. Київ, 2006. № 1. С. 19–28.
191. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2004. 335 с.
192. Сериков В. В. Формирование у учащихся готовности к труду. Москва: Педагогика, 1988. 192 с.
193. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург: ООО «Речь», 2002. 350 с.
194. Сиротин Л. Ю. Школьник, его развитие и воспитание: учеб. пособ. Самара: Сам. гос. пед. ин-т, 1991. 243 с.
195. Сисоєва С. О. Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник. Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с.
196. Сисоєва С. О., Батечко Н. Г. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку: монографія. Київ: ВД «ЕКМО», 2011. 344 с.
197. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. Київ: Поліграфкнига, 1996. 406 с.

198. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. Москва: Издательский центр «Академия», 2013. 576 с.
199. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособ. для студентов педагогических учебных заведений. 3-е изд. Москва: Школа-Пресс, 2000. 512 с.
200. Слободяник Н. В., Сверлюк Я. В. Основи знань керівників дитячих музично-аматорських колективів: навч. посіб. Рівне: РДГУ, 2002. 182 с.
201. Смиренський В. М. Формування у майбутніх учителів музики готовності до педагогічної імпровізації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 1998. 169 с.
202. Смирнов М. А. Эмоциональный мир музыки: исследование. Москва: Музыка, 1990. 320 с.
203. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2003. 304 с.
204. Смирнова Т. А. Вища диригентсько-хорова освіта в Україні: минуле і сучасність. Харків: Константа, 2002. 256 с.
205. Смолюк І. О. Педагогічні технології: дослідж. соц.-особистіс. аспекту. Луцьк: Вежа, 1999. 293 с.
206. Современный словарь по педагогике / сост. Рапацевич Е. С. Минск: Современное слово, 2001. 928 с.
207. Сологуб В. Д. Формування професійної готовності майбутнього вчителя музики до самостійного вивчення інструментальних творів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Ялта, 2012. 200 с.
208. Соломаха С. О. Розвиток педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та світової художньої культури: посібник. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 158 с.
209. Сорока Г. І. Система педагогічної підтримки дітей в освіті. Харків: Основа, 2003. 80 с.

210. Сохор А. Н. Социология и музыкальная культура. Москва: Советский композитор, 1981. 202 с.
211. Станиславский К. С. Моя жизнь в искусстве: театральные мемуары. Москва: Искусство, 1962. 576 с.
212. Столович Л. Н. Жизнь – творчество – человек. Москва: Полиздат, 1985. 415 с.
213. Суна У. Ф., Петров В. М. Социология эстетической культуры: проблемы методологии и методики. Рига: Зинаанте, 1985. 271 с.
214. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти т. Т. 3. Київ: «Рад. школа», 1976. 670 с.
215. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические аспекты). Москва: МГУ, 1984. 344 с.
216. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2-х т. Москва: Педагогика, 1985. Т. I. 328 с.
217. Теплова О. Ю. Формування готовності до творчої самореалізації майбутнього вчителя музики: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2005. 22 с.
218. Тимошенко О. С. Музична освіта України на сучасному етапі. *Укр. музикознавство*: наук.-метод. зб. / упоряд. І. А. Котляревського. Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського. 2000. Вип. 29. С. 3–8.
219. Трач Ю. Вища освіта в Україні в аспекті глобалізації. *Нова педагогічна думка: наук. метод. журнал*. Рівне: РІПКПК, 2006. № 4. С. 3–6.
220. Уманский Л. И., Лутошкин А. Н. Психология и педагогика работы организатора. Москва, 1984. 193 с.
221. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. Москва: Педагогика, 1974. Т. 1. 584 с.
222. Федоришин В. І., Козир А. В. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч. метод. посіб. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 263 с.

223. Федоришин В. І. Формування виконавської майстерності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі колективного музикування: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2006. 18 с.
224. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. Київ: УРЕ, 1986. 800 с.
225. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. Видання 2-ге, виправлене, доповнене. Київ: Академвидав, 2006. 560 с.
226. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 224 с.
227. Фоменко А. М. Педагогические условия стимулирования профессионального становления руководителей самодеятельности в институтах культуры: автореф. ... канд. пед. наук: Москва, 1988. 24 с.
228. Фромм Э. З. Человек для самого себя. Исследование психологических проблем этики. Москва: АСТ, 2010. 352 с.
229. Хайдеггер Мартин. Разговор по просёлочной дороге: Избр. ст. позднего периода творчества. Москва: Высшая школа, 1991. 190 с.
230. Хайкин Б. Э. Беседы о дирижёрском ремесле: Статьи. Москва: Советский композитор, 1984. 264 с.
231. Хакен Г. Синергетика: Иерархии неустойчивости в самоорганизующихся системах и устройствах / пер.с англ. Москва: Мир, 1985. 423 с.
232. Халперн Д. Психология критического мышления. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 283 с.
233. Харківська державна академія культури: До 70-річчя з дня заснування / В. М. Шейко, М. В. Дяченко, Н. М. Кушнарєнко та ін. Харків: ХДАК, 2000. 216 с.
234. Харченко С. Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности. Луганск: Альма матер, 1999. 138 с.
235. Хачатурян А. П. Пути повышения эффективности педагогического

воздействия клубного работника на аудиторию: дисс. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1977. 215 с. Не вистачає шифру спеціальності.

236. Хоружа Л. Л. Предметна компетентність педагога: від теорії до практики. *Методичні рекомендації з реалізації компетентнісного підходу у змісті освіти та навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів: аналітичний звіт за результатами досліджень* / наук. ред. Н. М. Бібік. Київ, 2010. С. 42–49.

237. Хоружа О. В. Діагностування рівнів сформованості етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки. *Педагогічні науки*. Херсон: ХДУ, 2009. Вип. LIV. С. 384–389.

238. Цюлюпа Н. А. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки: дис. ... канд. пед наук: 13.00.02. Київ, 2009. 236 с.

239. Чайковский П. И. Музыкально-критические статьи. Москва, 1953. 221 с.

240. Чалий О. В. Синергетика: інтеграційні процеси в освіті. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*: монографія / О.В.Чалий. Київ: «Віпол», 2000. С. 158–175.

241. Черепанин М. В. Музична культура Галичини (друга половина XIX – перша половина XX ст.): монографія. Київ: Вежа, 1997. 328 с.

242. Черкасов В. Ф. Розвиток музично-педагогічної освіти в Україні (друга половина XX – початок XXI століття): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2009. 36 с.

243. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. Москва, 1990. 208 с.

244. Шевченко Г. П. Эстетическое воспитание в школе: учебно-методическое пособ. Киев: Рад. шк., 1985. 144 с.

245. Шепель В. М. Управленческая психология. Москва: Экономика, 1985. 246 с.

246. Шерхен Г. Учебник дирижирования. Дирижерское исполнительство. Москва, 1976. 159 с.
247. Шрамко О. І. Основний музичний інструмент: алгоритми методики. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2008. 219 с.
248. Щадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательская корпорация «Логос», 1996. 320 с.
249. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. Київ: Віпол, 1996. 172 с.
250. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко; авт. вступ. ст. и коммент. В. В. Давыдов. Москва: Педагогика, 1989. 554 с.
251. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. / под ред. С. Я. Батышева. Москва: АПО, 1998. 568 с.
252. Юрова Т. В. Условия развития педагогической рефлексии учителя музыки в процессе повышения квалификации: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Чита, 2005. 225 с.
253. Юцевич Є., Безп'ятов Є. Оркестр народних інструментів. Київ: Мистецтво, 1948. 114 с.
254. Юцявичене П. А. Теоретические основы модульного обучения: дис. ... д-ра пед. Наук. Вильнюс, 1990. 271 с.
255. Яворский Б. Л. Статьи, воспоминания, переписка / под общ. ред. Д. Шостаковича. Москва: Советский композитор, 1972. Т. 1. 712 с.
256. Ядов В. А., Семенова С. С. Стратегия социологического исследования: описание, объяснение, понимание социальной реальности. Москва: Академкнига; Добросовет, 2003. 595 с.
257. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. Москва: Сентябрь, 2000. 176 с.

258. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации: избр. психол. тр. / под. ред. Е. М. Борисовой. Москва: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. 304 с.
259. Яковлев И. П. Интеграционные процессы в высшей школе. Ленинград: ЛГУ, 1980. 115 с.
260. Янкевич С. М. Мотиваційні чинники готовності фахівців освітньої сфери до професійної діяльності. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія. Педагогіка. Соціальна робота*. 2012. № 4. С. 64–67.
261. University of Minnesota. School of Music: Curriculum. Mn., 1990. P. 23 – 104.
262. Catalog of South Illinois University. Illinois: University of Illinois, 1989 – 1990. 654 p.
263. Democracy. In: Feilitzen C. von, Carlsson U. (Eds.). *Children and Media: Image. Education. Participation*. Goteborg: UNESCO and Nordicom, 1999. P.15–29.
264. Elias N. The symbol theory. London, 1991. 158 p
265. Fedorov A. Modern Media Education in Russia: theory and practice. Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. 120 p.
266. Gercens K. The Development of College Curriculum in Music Education. *Music Educators Journal*. 1960. v.47. № 2. P. 31.
267. Goodman A. Music Administration in Higher Learning. Provo, 1975. 129 p.
268. Goodman J. An Analysis of the Seminar's Role in the Education of Student – Teachers: A Case Study. *Journal of Teacher. Education*. 1983. № 34. P. 29–31.
269. Grant J. W., Norris Ch. Choral music education: A Survey of research 1982–1995. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. 1998. № 135. P. 21–59.

270. Hoffer C., Hoffer M. Teaching Music in the elementary Classroom. N.Y., 1982. 57 p.
271. Hoffman E. The right to be human: A biography of Abraham Maslow. Los Angeles: Jeremy p. Tacher. 1988. 64 p.
272. Jacobi R. Musicalische Berufsausbildung und Nachwuchsforderung in der Bundersrepublik Deutschband. *Beitrage zur Musikkultur in der Sowjetunion und in der Bundesrepublik Deutshland*. Hamburg, 1982. S. 65.
273. Jaspers K. Kleine Schule des Philosophiscen Denkens. Muchen, 1965. 59 s.
274. Levi-Strauss Claude. L'identite seminare interdisciplinaire Dirige par Claude Levi-Strauss. Pariss: Presses univ. de France, 1987. 344 p.
275. National standards of excellence for headteachers. Departmental advice for headteachers, governing boards and aspiring headteachers. London, January 2015. 12 p.
276. Oleksiuk Olga. Bendrojo lavinimo mokyklos mokiniu bendrakulturio kompetentingumo formavimas: teorija, diadnostika, perspektyvos. *Ugdymo dvasingumas: kolektyvine monografija*. Sudare ir parenge Jonas Kievisas. Vilnius: Leidykla «Edukologija», 2012. P. 314 –334.
277. Sverliuk Ya.V. The Psychological Interastion between a Condactor and an Orchestra. *Professional Artistic Education and Culture within Modern Global Transformations*. Kambridge Scholars Publishing. 2018. P.105–113.
278. Undergraduate Bulletin of Temple University. 1989–1990. 107 p.
279. UNESCO. Leading better learning: School leadership and quality in the Education 2030 agenda. Regional reviews of policies and practices / UNESCO. Education Sector Division for Policies and Lifelong Learning Systems (ED/PLS) Section of Education Policy (ED/PLS/EDP), 2016. 223 p.
280. University of Minnesota. School of Music: Curriculum. Mn.,1990. P. 23–104.

ДОДАТКИ

Додаток А

ДОВІДКИ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
 вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300; тел.: (03849) 3-05-13, факс: (03849) 3-07-83, E-mail: post@kpmu.edu.ua
 Web: <http://www.kpmu.edu.ua> код ЄДРПОУ 02125616

Від 02.10.2017 № 49
 На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 «Формування готовності майбутнього вчителя
 музичного мистецтва до організаційно-педагогічної роботи
 в учнівському інструментальному колективі»
 на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
 зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти
 КОВАЛЬСЬКОГО РОМАНА ІВАНОВИЧА**

Упродовж 2016-2017 років на кафедрі музичного мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка було впроваджено результати дисертаційного дослідження Р.І. Ковальського на тему «Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі».

Навчально-методичні напрацювання автора з проблеми розвитку формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті його фахової підготовки використовувались у лекційних курсах, на семінарських і практичних заняттях з дисциплін «Основний музичний інструмент», «Методика роботи з шкільним творчим колективом». Результатом теоретичного дослідження стала розробка методичних рекомендацій.

Запропоновані Р.І. Ковальським методи музично-педагогічної діяльності та педагогічний репертуар сприяли підвищенню зацікавленості студентів університету у вивченні сучасного мистецтва, креативного мислення та навичок роботи. Виконання творчих завдань і вправ мало важливе значення у підвищенні комунікативної активності майбутніх учителів музики, формуванні поваги та взаєморозуміння на основі художньо-естетичного спілкування.

Отже, актуальність досліджуваної тематики є беззаперечною, оскільки проблематика розвитку формування готовності потребує конкретизації та розкриття, що підтверджується непересічним інтересом студентів з метою підвищення своїх фахових та особистісних якостей як майбутніх учителів музики.

Результати впровадження матеріалів дисертаційної роботи Р.І. Ковальського обговорено та схвалено на засіданні кафедри музичного мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 2 від 28 вересня 2017 року).

Проректор з наукової роботи,
доктор фізико-математичних наук, професор

І.М. Конет



Наставляю засвідчую

Відділ І.С.



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул.Ст.Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 26-78-65, факс (0362) 26-37-15
E-mail: rectorat@rdgu.uar.net, код ЄДРПОУ 25736989

№ _____

На № 35/4 від 08/11/2017

**АКТ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ
результатів дисертаційного дослідження
Ковальського Романа Івановича за темою: «Формування готовності майбутнього
вчителя музичного мистецтва до організаційно-педагогічної роботи в учнівському
інструментальному колективі»**

Протягом 2016-2017 рр. в Інституті мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету впроваджувались результати дисертаційного дослідження аспіранта Київського університету імені Бориса Грінченка Ковальського Романа Івановича за темою «Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі».

В основу практичної роботи було покладено навчально-методичні напрацювання автора з проблеми розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музики у контексті його фахової підготовки. Матеріали дослідження використовувались у лекційних курсах і практичних заняттях із таких дисциплін: «Музична педагогіка», «Методика роботи з творчим колективом». Результатом теоретичного дослідження стала розробка методичних рекомендацій.

Запропоновані аспірантом методи музично-педагогічної діяльності та педагогічний репертуар для розучування на заняттях сприяли підвищенню зацікавленості студентів у вивченні сучасного мистецтва, креативного мислення та навиків роботи в школі. Виконання творчих завдань та вправ мали значне практичне значення у підвищенні комунікативної активності майбутніх учителів музики, формування поваги та взаєморозуміння на основі художньо-естетичного спілкування.

Загалом, актуальність досліджуваної тематики є безумовною, оскільки проблематика формування професійної готовності досі потребує своєї конкретизації та розкриття, що підтверджується непересічним інтересом студентів і викладачів Інституту мистецтв в контексті процесу підвищення фахових та особистісних якостей майбутніх учителів музики.

Директор Інституту мистецтв
доктор педагогічних наук, професор

Я.В.Сверлюк

Ректор Рівненського державного
гуманітарного університету професор

Р.М.Постоловський



КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ,
Україна, 04053, тел./факс: +380 44 272-19-02
e-mail: kubg@kubg.edu.ua, www.kubg.edu.ua



BORYS GRINCHENKO KYIV UNIVERSITY

18/2 Bulvarno-Kudriavska St., Kyiv,
Ukraine, 04053, tel./fax: +380 44 272-19-02
e-mail: kubg@kubg.edu.ua, www.kubg.edu.ua

02.02.2017 № 17/1

На № _____ від _____

АКТ

про впровадження результатів дисертації Ковальського Романа Івановича

**на тему «Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі»,
поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук**

Упродовж 2015–2016 років на базі Київського університету імені Бориса Грінченка здійснювалася апробація результатів дисертації Р.І. Ковальського на тему «Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі».

Методика, запропонована Р.І. Ковальським, ґрунтувалася на міждисциплінарних зв'язках та їх впливі на якість підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення дисциплін «Історія української музики» та «Сольфеджіо». Завдяки комплексному зв'язку в межах міждисциплінарної інформації знання та навички студентів поглиблювалися й узагальнювалися, як з музично-інструментальних, так і суміжних дисциплін, що сприяло формуванню готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі.

Практичне значення одержаних результатів впровадження переконує, що основні концептуальні положення дослідження відповідають тенденціям розвитку вищої освіти України, соціальному замовленню суспільства, а також можуть бути використані в практиці роботи вищих навчальних закладів; обґрунтовані автором теоретичні й методичні рекомендації є своєчасними; цілеспрямованість і систематичність навчально-виховної роботи, що базувалася на дотриманні виявленої сукупності педагогічних умов, забезпечили результативність запропонованої системи.

Упровадження результатів в експериментальних умовах сприяло підвищенню результативності навчання студентів, зростанню їх мотивації у оволодінні професією вчителя музичного мистецтва та багатогранності формування професійно-особистісного досвіду майбутніх фахівців.

Результати дисертації Р.І. Ковальського отримали високу оцінку при обговоренні й були затверджені на засіданні кафедри теорії та методики музичного мистецтва Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка і рекомендовані до подальшого впровадження (протокол № 7 від 01 лютого 2017 року).

Акт виданий для подання до спеціалізованої вченої ради.

Проректор з наукової роботи,
доктор філологічних наук, доцент



Н. М. Віннікова

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА за темою дисертації

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Ковальський Р. І. Критерії та рівнева характеристика готовності майбутніх учителів музики до керування шкільним естрадно-інструментальним колективом. *Педагогічний процес: теорія і практика. Науковий журнал Київського університету імені Бориса Грінченка*. Випуск 4 (55). С. 30–35.
2. Ковальський Р. І. Напрями вдосконалення підготовки майбутнього вчителя музики до керування учнівським естрадно-інструментальним колективом. *Нова педагогічна думка: наук. метод. журнал РОІППО*. Рівне. 2014. № 2. С. 96–99.
3. Ковальський Р. І. Сутність професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Нова педагогічна думка: наук. метод. журнал РОІППО*. Рівне, 2015. № 3 (83). С. 98 – 102.
4. Ковальський Р. І. Розвиток професійної рефлексії майбутніх керівників інструментальних колективів. *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський, 2016. Випуск 21 (2-2016). С. 64–68.
5. Ковальський Р. І. Професійна діяльність керівника учнівського інструментального колективу як педагогічна проблема. *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський, 2017. Випуск 23 (2-2017). С. 44–49.
6. Roman Kowalski Doskonalenie szkolenia przyszłego nauczyciela muzyki do zarządzania różnorodnością uczniów w zespole instrumentalnym. *Sacrumselement narodowy w muzyce Wojciecha Ksłara*. Uniwersytet Rzeszowski, 2017. P. 264–273.
7. Ковальський Р. І. Напрями підготовки майбутнього вчителя музики до керування учнівським естрадно-інструментальним колективом. *Духовність особистості в системі мистецької освіти: зб. праць наукової школи доктора*

педагогічних наук, професора О. М. Олексюк (Київський університет імені Бориса Грінченка). Київ, 2015. С. 183–190.

8. Ковальський Р. І. Педагогічний концепт підготовки керівника учнівського естрадно-інструментального колективу. *Духовність особистості в системі мистецької освіти: зб. праць наукової школи доктора педагогічних наук, професора О. М. Олексюк (Київський університет імені Бориса Грінченка)*. Київ, 2018. С.110–118.

Праці апробаційного характеру

9. Ковальський Р. І. Теоретичні основи готовності студентів до керування естрадно-інструментальним колективом. *Теоретико-методичні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Умань, 27 листопада 2015 р.)*. Умань, 2015. – С. 75–77.

9. Ковальський Р. І. Специфіка професійної діяльності керівника учнівського естрадно-інструментального колективу. *Історія становлення та перспективи розвитку духової музики в контексті національної культури України та зарубіжжя: зб. матеріалів VI Міжнародної науково-практичної конференції (м. Рівне, 9–12 квітня 2014 року)*. Рівне, 2014. С. 38–41.

10. Ковальський Р. І. Музично-виконавська діяльність у структурі підготовки майбутнього вчителя музики. *Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття: матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Мукачеве, 2016)*. Мукачеве, 2016. С. 53–55.

11. Ковальський Р. І. Інтеграція дисциплін у поліфункціональній творчій діяльності майбутнього вчителя музики. *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 14–15 квітня 2016 року)*. Київ, 2016. С. 577–585.

12. Ковальський Р. І. Розвиток професійної рефлексії у майбутніх керівників естрадно-інструментальних колективів. *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 16–17 жовтня 2014 року)*. Київ, 2014. С. 614–621.

13. Ковальський Р. І. Керування естрадним оркестром як педагогічна проблема. Актуальні проблеми психології та міжособистісних взаємин: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Кам'янець-Подільський, 22–23 травня 2012 р.). Кам'янець-Подільський, 2012. С. 172 – 174.

14. Ковальський Р. І. Характерні особливості роботи з естрадно-інструментальним колективом: метод. рекомендації. Кам'янець-Подільський, 2017. 32 с.

ОПИТУВАЛЬНИЙ ЛИСТ

Анкета для студентів на виявлення характеру мотивації до музично-педагогічної діяльності з учнівським інструментальним колективом

Просимо Вас взяти участь у дослідженні, яке здійснюється з метою вивчення проблеми формування готовності майбутнього вчителя музики до керування учнівським інструментальним колективом. Ваші відповіді дадуть змогу визначити, які знання й уміння потребує диригент оркестрового колективу в своїй практичній діяльності.

Після кожного запитання дано перелік відповідей. Підкресліть ті з них, які Вас задовольняють. Якщо запропоновані відповіді Вас не задовольняють, можете запропонувати свої у відведеному для цього місці.

I. В якому навчальному закладі Ви здобули музичну освіту?

Училище культури.

Музичне училище.

Музична школа.

Музична студія.

В аматорському колективі.

II. Де Ви працювали до вступу в Інститут мистецтв?

Керівником аматорського оркестру.

Учителем музичної школи, студії.

Працював на виробництві.

Навчався у школі.

Інше (напишіть).

III. Чим зумовлено вибір професії вчителя музичного мистецтва?

Участь в аматорському колективі.

Наявність спеціальної освіти.

Інтерес до професії.

Наявність художньо-виконавських здібностей.

Бажання у майбутньому займатися музично-педагогічною діяльністю.

Бажання працювати з людьми.

Недостатність середньо-спеціальної освіти.

Любов до музичного мистецтва.

Вибрав за порадою батьків.

Не потрапив до іншого мистецького навчального закладу.

IV. Які знання та уміння Ви бажаєте здобути у ВНЗ?

Оволодіти диригентськими навичками.

Удосконалити художньо-виконавську майстерність.

Удосконалити музично-теоретичну підготовку.

Вивчити теорію і методику роботи з учнівським інструментальним колективом.

Інше (напишіть).

V. Як Ви ставитеся до професії учителя музичного мистецтва?

1. Професія дуже подобається.

2. Вважаю її непрестижною.

3. Професія не подобається.

4. Не можу відповісти.

5. Інше (напишіть).

VI. Ким Ви бажаєте працювати після закінчення Інституту мистецтв?

1. Працювати в професійному музичному колективі.

2. Учителем музичного мистецтва, студії.

3. Викладачем музичного або училища культури.

4. Керівником учнівського інструментального колективу.

VII. Чи уявляєте свою майбутню професію?

1. В основному уявляю.

2. Не маю повного уявлення.

3. Не знаю.

**Опитувальний лист для студентів-майбутніх учителів
музичного мистецтва**

Мета – виявити зацікавлення студентів професійними аспектами організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі

1. Які Вам відомі жанри музики?
2. У чому полягає відмінність народних пісень від інструментальних обробок?
3. Які Ви знаєте прийоми виявлення музично-слухових даних учнів?
4. Які методи слід використовувати у роботі з учнями над розучуванням інструментального твору?
5. Які твори доцільно вводити до шкільного репертуару учасників різних вікових груп?
6. Які музичні твори для школярів написано сучасними українськими композиторами?
7. Які твори інструментальної музики доцільно застосовувати в роботі з дітьми?
8. Назвіть мету й завдання вчителя музики під час його попередньої (підготовчої) роботи над музичним твором?
9. Як Ви вважаєте, чи впливає на професійну підготовку майбутніх учителів музики опанування ними музичного репертуару для дітей?
10. Які жанри музики здебільшого вводять до навчального інструментального репертуару школярів різних вікових груп?
11. Якими естрадно-інструментальними творами, на Ваш погляд, можна зацікавити учнів молодших класів?
12. Які музично-інструментальні твори, на Ваш погляд, цікаві учням середніх класів?
13. Чи впливають на ефективність роботи вчителя музики над музичним розвитком школярів їхні слухові дані?
14. Чи має значення для роботи вчителя музики зі школярами застосування спеціальної методики?
15. Вкажіть прийоми виявлення рівня загального музичного розвитку та вокально-слухових даних школярів?
16. Які музичні твори для дітей створено сучасними українськими

композиторами?

17. Яке значення мають твори інструментальної музики для музично-педагогічної роботи зі школярами?

18. Чи потрібна, на Вашу думку, попередня підготовка вчителя музики до роботи з учнями над музичними творами?

Додаток В 3

Опитувальний лист для викладачів

дисциплін фахової підготовки

Мета – з'ясувати думку викладачів дисциплін циклу музично-педагогічної підготовки про зміст навчального процесу та його методичне забезпечення

1. Чи впливає на рівень професійної підготовки майбутніх учителів музики опанування ними історії української музики?
2. Чи потрібно майбутнім учителям музики, які проходять музично-педагогічну підготовку, вивчати музику, створену для дітей?
3. Які навчальні дисципліни циклу фахової підготовки дають можливість майбутнім учителям музики набути знань із методики роботи зі школярами?
4. Яким Ви вважаєте стан методичного забезпечення навчального процесу з музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики?
5. Як саме чином можна збагатити методичне забезпечення навчального процесу з музично-педагогічної підготовки вчителів музики?
6. Якого значення Ви надаєте самостійній роботі студентів у навчальному процесі з фахової підготовки? Які її види є найрезультативнішими?
7. Чи позначається на якості професійної підготовки вчителів музики формування в них умінь аналізувати музичні твори?
8. Чи повинен, на Ваш погляд, учитель музики інтерпретувати музичні твори, пропоновані для вивчення школярам?
9. Чи є музичні жанри, яким учитель музики має надавати перевагу в роботі зі школярами?

Опитувальний лист для вчителів музики загальноосвітніх шкіл

Мета – з'ясувати думку вчителів музики про особливості розвитку школярів засобами музики.

1. До яких видів навчально-виховної роботи зі школярами повинні бути готові вчителі із музично-педагогічною підготовкою?
2. Які види навчальної роботи зі школярами мусить виконувати вчитель музики в позаурочний час ?
3. Чи виявляють школярі зацікавленість музичними творами?
4. Яким музичним творам надають перевагу учні середніх класів?
5. Чи потребує, на Вашу думку, застосування спеціальної методики робота над музичним розвитком школярів?
6. Чи забезпечено репертуарними виданнями процес музичного розвитку школярів?
7. Як, на Ваш погляд, впливає сучасна популярна музика (пісня) на музичний розвиток дітей?
8. Якими є найбільш поширені недоліки музичного розвитку школярів?
9. Яким Ви вважаєте методичне забезпечення процесу музичного виховання школярів?

**Схема аналізу творчої діяльності учнівського інструментального
колективу та проведених заходів**

І. Ознайомлення з творчою діяльністю та педагогічними принципами функціонування учнівського інструментального колективу.

Обладнання аудиторії для проведення репетицій та наявність приміщення для зберігання інструментів.

Кількісний і якісний склад колективу. Укомплектованість інструментального колективу.

Технічний стан музичних інструментів.

Організація навчально-творчої діяльності.

Педагогічні засади здійснення навчально-виховного процесу.

Застосування форм і методів зацікавлення учасників колективу у колективному музикуванні.

Відповідність вікових особливостей вибраному інструменту.

Організація та функціонування органів самоврядування.

Взаємини учасників оркестрового колективу і керівника.

Підготовка та проведення репетицій. Дотримання основних принципів дидактики.

Психологічний і моральний клімат у колективі.

Стан дисципліни в оркестровому колективі. II. Педагогічний аналіз проведених заходів.

Назва проведеного заходу.

Педагогічна мета заходу.

Просвітницька мета заходу.

Застосування форм зацікавлення учасників колективу у здійсненні творчого заходу.

Визначення шляхів усунення недоліків, що спостерігалися в ході заходу.

Педагогічні упущення керівника в проведенні творчого заходу. Схема вивчення організації та здійснення навчально-виховної роботи в учнівському творчому колективі

Основні принципи організації освітнього процесу.

Рівень знань та умінь керівника з методики початкового навчання гри на музичних інструментах.

Виконавський рівень учасників.

Принципи складання репертуару для учнівського інструментального колективу.

Виявлення педагогічних та методичних упущень у проведенні репетиційних занять.

Визначення основних засад, на яких ґрунтується освітній процес.

Примітка: Проаналізуйте репетиційне заняття інструментального колективу відповідно до запропонованої схеми. Спостерігаючи за проведенням репетицій та спілкуючись з керівником, визначте:

- а) причину вибору професії керівника інструментального колективу та ставлення до неї;
- б) методи вдосконалення власних психолого-педагогічних знань;
- в) сукупність форм і методів, застосовуваних для залучення дітей до колективу та прищеплення їм інтересу до колективного виконавства;
- г) причини, які негативно позначаються на навчально-творчому процесі в інструментальному колективі.

ПРОГРАМА
спецкурсу «Методика роботи з учнівським творчим колективом»
1. Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Модулів: 1	Спеціальність (професійне спрямування) 014 «Музичне мистецтво»	Рік підготовки	
Змістовних модулів: 2		4-й	4-й
Індивідуальне науково-дослідне завдання «Особливості керування шкільним творчим колективом»		Семестр	
		7-й	8-й
		Лекції	
		—	4 год.
Загальна кількість годин: 72 год.		Практичні	
Тижневих годин для денної форми навчання: 1 год. аудиторних – 27 год. самостійна робота студента – 45 год. Заочна: аудит. – 27 год. самостійна – 66 год. Всього – 72 год.	Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр	—	4 год.
		Лабораторні	
		27 год.	—
		Самостійна робота	
		45 год.	64 год.

Примітка. Співвідношення кількості годин аудиторних занять для самостійної роботи й індивідуальної роботи становить:

для денної форми навчання – аудиторних занять 37,5 %, самостійна робота 62,5 %

для заочної форми навчання – аудиторних занять 11,1 %, самостійна робота 88,9 %.

2. Мета й завдання навчальної дисципліни

Мета: забезпечення умов засвоєння студентами основних положень і

методичних основ керування дитячим оркестровим колективом; уміння трансформувати досвід самоаналізу музично-педагогічних явищ і ситуацій, уміння моделювати музично-виконавський і музично-педагогічний процес, сформувати системне бачення підготовки фахівця мистецької сфери за сучасних умов.

Завдання: сприяти набуттю студентами знань із:

- розвитку дитячого виконавства в Україні;
- специфіки відбору учасників для дитячого творчого колективу;
- методики проведення групових занять;
- розвитку інтересу до колективного виконавства;

Унаслідок вивчення дисципліни студент повинен **знати:**

- основні методичні засади вітчизняного колективного виконавства;
- найважливіші принципи навчання дітей основам музичної взаємодії;
- психологічні особливості учасників;
- методику проведення репетицій з урахування вікових особливостей учасників;
- знати сучасні проблеми дитячого виконавства.

Після вивчення дисципліни студент повинен уміти:

- аналізувати та зіставляти різноманітні методичні підходи у майбутній професійній діяльності;
- визначати пріоритетність принципів вітчизняного колективного виконавства;
- аналізувати методичні підходи до організації та творчої діяльності дитячих колективів;
- сприяти розвитку дитячого оркестрового виконавства.

3. Програма навчальної дисципліни

Змістовний модуль 1

Особливості функціонування шкільного творчого колективу

Тема 1. Організація учнівського творчого колективу.

Шкільний музичний колектив як соціокультурне явище. Відбір учасників музичного колективу. Специфіка колективного виконавства.

Тема 2. Методичні засади керування учнівським творчим колективом.

Організація колективу. Роль самоврядування в шкільному колективі. Підготовка учасників до інструментального виконавства.

Тема 3. Специфіка музично-педагогічної діяльності керівника учнівського інструментального колективу.

Створення колективу на основі інтересу до колективного виконавства. Професійно-особистісні якості керівника. Організаційні засади.

ЗМІСТОВНИЙ МОДУЛЬ II

Теоретичні та дидактичні основи роботи з учнівським колективом

Тема 4. Планування та проведення занять в учнівському колективі.

Особливості проведення репетицій та концертних виступів. Специфіка індивідуальних занять. Ансамблево-гурткова робота.

Тема 5. Організаційні передумови творчої активності учасників учнівського музичного колективу.

Роль репертуару в творчій активності учнів. Розподіл учнів на хорові партії.

4. Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	денна форма						заочна форма					
	усь-го	у тому числі					Ус-го	у тому числі				
		л	п	лаб	інд	с. р		л	п	лаб	інд	с. р.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Модуль 1												
Змістовий модуль 1. Особливості функціонування шкільного творчого колективу												
Тема 1 Організація учнівського творчого колективу.	15	—	—	5	—	10		0,5	0,5	—	—	12
Тема 2 Методичні засади керування шкільним музичним колективом.	15	—	—	5	—	10		1	0,5	—	—	12

Тема 3. Специфіка музично- педагогічної діяльності керівника шкільного музичного колективу	15	—	—	5	—	10	—	0,5	0,5	—	—	12
Разом за змістовим модулем 1	45	—	—	15	—	30	—	1	1,5	—	—	36
Змістовий модуль 2. Теоретичні та дидактичні основи роботи з учнівським творчим колективом												
Тема 4. Планування та проведення занять в учнівському колективі.	15	—	—	5	—	10	—	0,5	0,5	—	—	15
Тема 5. Організаційні передумови творчої активності учасників учнівського музичного колективу	12	—	—	7	—	5	—	0,5	—	—	—	15
Разом за змістовим модулем 2	27	—	—	12	—	15	—	1	0,5	—	—	30
Усього годин	72	—	—	27	—	45	—	2	2	—	—	66
Модуль 2												
ІНДЗ			—	—		—			—	—	—	
Усього годин												

5. Теми практичних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1.	Дидактичні основи роботи з шкільним колективом.	2
2.	Організація та функціонування учнівського музичного колективу.	2

6. Теми лабораторних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
-------	------------	-----------------

1.	Особливості складання репертуару учнівського колективу.	5
2.	Дитячий творчий колектив як суспільне явище.	5
3.	Розвиток музичних здібностей учасників колективу.	5
4.	Відбір учасників учнівського музичного колективу.	5
5.	Розподіл учасників на виконавські партії, інструменти.	7

7. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1.	Особливості функціонування шкільних музичних колективів.	5
2.	Методичні основи керування учнівським колективом.	5
3.	Специфіка музично-педагогічної діяльності керівника шкільного творчого колективу.	5
4.	Планування та проведення занять на уроках музики.	5
5.	Розвиток творчої активності учасників на музичних заняттях.	5
6.	Розвиток музичних здібностей.	2
	Разом	27

8. Індивідуальні завдання

Індивідуальна підготовка вимагає від студентів-магістрантів підвищеної ініціативності, творчої активності.

Важливою формою активізації індивідуальної роботи студентів-магістрантів в умовах кредитно-трансферної системи є ІНДЗ (індивідуальне навчально-дослідне завдання). Щодо підготовки фахівців мистецького напрямку визначаємо ІНДЗ як ІНТЗ (індивідуальне навчально-творче завдання).

ІНТЗ – вид позааудиторної самостійної роботи студентів-магістрантів навчального та пошуково-дослідного характеру.

ІНТЗ – завершена практична або творча робота в межах навчальної дисципліни курсу, яку виконують на основі знань, умінь і навичок, одержаних під час лекційних, практичних занять, яка охоплює декілька позицій навчального курсу:

- засвоєння принципів навчання у вищих мистецьких навчальних закладах;
- опрацювання науково-методичної літератури з урахування поставлених завдань;

- уміння аналізувати, контролювати, критично оцінювати результати своєї роботи.

9. Методи навчання

Під час викладання навчальної дисципліни є оптимальним застосуванням таких методів навчання:

- словесні (розповідь, пояснення, бесіда);
- наочні (ілюстрація матеріалу, прослуховування аудіо записів, відвідування концертів);
- репродуктивні, творчі, проблемно-пошукові;
- стимулювання та мотивації (заохочення, інтерес до навчання);
- перевірки та виявлення знань, умінь і навичок.

10. Методи контролю

Об'єктом рейтингового оцінювання знань студентів є програмний матеріал дисципліни, засвоєння якого перевіряють під час поточного або підсумкового контролю.

Орієнтовне оцінювання видів навчальної діяльності студентів у рейтинговій системі із дисципліни «Методологія професійної музичної освіти».

11. Розподіл балів, які отримують студенти

Приклад для заліку

Поточне тестування та самостійна робота					Сума
Змістовий модуль № 1			Змістовий модуль № 2		
T1	T2	T3	T4	T5	100
20	20	20	20	20	

T1, T2... T9 — теми змістових модулів.

Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку
90–100	A	відмінно	зараховано

82–89	B	добре	
74–81	C		
64–73	D	задовільно	
60–63	E		
35–59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0–34	F	незадовільно з обов’язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов’язковим повторним вивченням дисципліни

12. РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

Базова

1. Апраксина О. А. Современные требования к учителю-музыканту и задачи педагогики. *Музыка в школе*. Москва, 1988. № 1. С. 30 – 35.
2. Богданов В. О. Історія духового музичного мистецтва України: Від найдавніших часів до початку XX ст. Харків: Основа, 2000. 344 с.
3. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підр. за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 384 с.
4. Волкова В. А. Формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Київ, 2001. 20 с.
5. Горбенко С. С. Виховна функція музики та її реалізація в процесі дитячого хорового співу. Мистецтво в школі / упор. Гадалова І. М. Київ: Обрій, 1997. Вип. 2. С. 6 – 13.
6. Грица С. І., Загайкевич М. П., Калиниченко А. П. Історія української музики. Київ: Наук. думка, 1989. Т. 3. 283 с.
7. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія. Київ, 2004. 243 с.
8. Ержемский Г. Л. Психология дирижирования. Москва: Музыка, 1988. 70 с.
9. Иванов-Радкевич А. П. О воспитании дирижера. Москва, Музыка. 1973. 78 с.
10. Іваницький А. І. Українська народна музична творчість. Київ, 1990. С.380.
11. Ільченко О. О., Сверлюк Я.В. Методологічні проблеми професійної музичної освіти. Рівне: Перспектива, 2004. 200 с.
12. Ільченко О. О. Народне оркестрове виконавство: аматорство і проблеми і проблеми художності. Київ, 1994. 115 с.
13. Історія української музики: у 6 т. К.: Наук. думка, 1992. Т. 4: 1917 – 1941. 61 с.
14. Мусин И. О. Техника дирижирования. Ленинград, 1967. 352 с.
17. Неженский О. М. Детский духовой оркестр. Москва: Музыка, 1989. 128 с.
18. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. Москва: Музыка, 1987. – 240 с.

19. Ольхов К. А. Теоретические основы дирижерской техники. Ленинград: Музыка, 1984. 160 с.
20. Пазовский А. М. Записки дирижера. Москва, 1966. 561 с.
15. Ростовський О. Я. Проблеми і перспективи музично-педагогічної освіти в Україні. *Учитель музики – хормейстер в школі*. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2001. С.83 – 89.
16. Рудчук Ю. А. Духова музика України у XVIII – XIX століттях: Автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.01 / Київ: 2001. 15 с.
17. Сверлюк Я. В. Диригентсько-оркестрова освіта: теорія, методика, практика: монографія. Рівне: РДГУ, 2007. 235 с.
18. Слободяник Н. В., Сверлюк Я. В. Основи знань керівників дитячих музично-аматорських колективів: навч. пос. Рівне: РДГУ, 2002. 182 с.
19. Соловьев В. А. Формирование у студентов музыкальных специализаций педагогических умений руководителя самодеятельного коллектива: дисс. ... канд. пед. наук. Київ, 1992. 175 с.
20. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. Москва, 1975. 330 с.
21. Чабанный В. Ф. Структура личности руководителя самодеятельного музыкального коллектива. *Сборник научных трудов* - Ленинград: ЛГИК, 1984. С. 49, 156.

Допоміжна

1. Ансерме Э. Беседы о музыке / пер. с франц. В. Александровой, Е.Бронфин. 2-е изд. Ленинград: Музыка, 1985. 104 с.
2. Барсова И. А. Симфонический оркестр и его инструменты. Москва: Сов. композитор, 1962. 103 с.
3. Безбородова Л. А. Дирижирование: уч. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Музыка» и учащихся педучилищ по спец. «Муз. воспитание». Москва: Просвещение 1990. 159 с.
4. Богданов В. О. Історія духового музичного мистецтва України: Від найдавніших часів до початку XX ст. Харків: Основа, 2000. 344 с.
5. Вагнер Р. О дирижировании. *Дирижёрское исполнительство*. Москва: Музыка, 1975. С. 123 – 164.
6. Вуд Г. О дирижировании. Москва: Музыка, 1958. 94 с.
7. Зязюн І. Естетична регуляція ціннісної свідомості. *Вища освіта України*. 2005. № 3. С. 5 – 12.
8. Иванов-Радкевич А. П. Практическое руководство для начинающего дирижера. Москва, 1977. С. 27.
9. Ільченко О. О., Сверлюк Я. В. Методологічні проблеми професійної музичної освіти. Рівне: Перспектива, 2004. 200 с.
10. Кабриль К. В. Основи формування ціннісної компетентності майбутніх учителів музики. *Вісник Луганс. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка*. 2011. Ч. 2, № 17 (218). С. 65 – 69.
11. Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Локшина О. І., Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2005. 148 с.

12. Кушка Я. С. Методика музичного виховання дітей: навч. посіб. [для ВНЗ-ів культури і мистецтв I – II рівнів акредитації у 2-х частинах]. Вінниця: НОВА КНИГА, 2007. Ч. 1. 216 с.
13. Сверлюк Я. В. Диригентсько-оркестрова освіта: теорія, методика, практика: монографія. Рівне: РДГУ, 2007. 235 с.
14. Цегельський Є. Музичне життя Перемишля. *Перемишль. Західний бастион України*: матеріали до історії Перемишля і Черемиської землі / за ред. проф. Б. Загайкевича. Нью-Йорк – Філадельфія: Пермський Видавничий Комітет, 1961. С. 321–324.
15. Черепанин М. Музична культура Галичини (друга половина XIX - перша половина XX століття): монографія. Київ: Вежа, 1997. 328 с.
16. **Інформаційні ресурси:** інтернет-сайти, диски, аудіо-відео засоби, реферативні матеріали.